

PEDRO GLOBEKNER OHOE

**A TRADIÇÃO E A AUTONOMIA NO
ENSINO DE CANTO:
Um encontro de narrativas pedagógicas**

Trabalho de Conclusão de Curso

São Paulo

2022

PEDRO GLOBEKNER OHOE

**A TRADIÇÃO E A AUTONOMIA NO
ENSINO DE CANTO:
Um encontro de narrativas pedagógicas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Música com Habilitação em Canto e Arte Lírica. Orientadoras: Prof^a Dra Joana Mariz de Sousa e Prof^a Dra Marília Velardi.

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Ohoe, Pedro Globekner

A Tradição e a Autonomia do Aluno de Canto: Um encontro de narrativas pedagógicas / Pedro Globekner Ohoe; orientadora, Joana Mariz de Sousa; coorientadora, Marília Velardi. - São Paulo, 2022.

85 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Música / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

1. Pedagogia Vocal. 2. Ensino Tradicional de Canto. 3. Teorias da Educação. 4. Autonomia do Aluno de Canto. 5. Narrativas. I. Mariz de Sousa, Joana. II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

*Aos professores sensíveis que nos escutam
com sinceridade e se dispõem a se adaptar
para melhor orientar seus discípulos.*

*Aos alunos, que nem sempre percebem
o quanto nos ensinam.*

*E a você, que lê este trabalho,
seja aluno, professor, ou ambos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, à minha família. Meus pais Romina e Kasuo, e minhas irmãs Marcela e Eduarda, pelo apoio e afeto imensuráveis e incondicionais. Sem vocês nenhuma conquista da minha vida seria possível. Agradeço aos meus amigos, em especial à Thalia e ao Matheus, pela fervorosa torcida nos meus processos e nas minhas conquistas, incluindo esta.

Agradeço aos meus professores da Universidade de São Paulo, em especial ao Ricardo Ballesteros, por me ensinar a criar meus próprios caminhos, pelo apoio e cumplicidade constantes, por acreditar em mim e por me inspirar aula após aula como músico e como professor. Agradeço à Marília Velardi pela sensibilidade, pela aguda e eloquente sagacidade de nos mostrar estruturas e relações de poder internalizadas e pela forma graciosa e emancipatória de nos ensinar a explorar novas possibilidades, para então descobrirmos o que sobra. Agradeço ao Chico Campos por me oferecer tantas oportunidades e por sempre ser tão generoso em compartilhar suas experiências comigo durante a minha formação. Agradeço à Joana Mariz, pela paciência, pela parceria, por ser um exemplo de ética e pela imbatível generosidade de compartilhar tanto conhecimento. Agradeço aos meus colegas da classe de canto da USP por sempre construírem um ambiente saudável de apoio, ao invés de competição.

Agradeço em especial a alguns dos meus queridos professores do palco: Cris, pela firme exigência e excelência do seu ofício; Rudson, pela gentil, sensível e poética visão ao conduzir seus alunos; e Cláudio de Albuquerque, que apesar de breve e pontual, me fez despertar percepções e sensibilidades que há muito esqueci que existiam em mim.

Agradeço à Mary Nishikawa, por me fazer acreditar no meu potencial em um dos meus momentos mais críticos, e pelas lições de vida que carregarei para sempre. Agradeço à Silvana Passarin, pela sensibilidade de me fazer entender que às vezes só entendemos os motivos das coisas depois que chegamos a uma determinada idade, e por sempre me fazer voltar para casa depois de cada aula em estado profundamente reflexivo. E agradeço à Clorinda Mingone (in memoriam), um tufão de rosas (intensa, cheia de espinhos e bela), por me inflamar a paixão pela literatura como nenhum outro professor jamais foi capaz.

À Amália, que me ensinou como encontrar minha própria orientação nos momentos difíceis e a confiar na minha intuição.

Em síntese, a todos os mestres, sejam eles meus familiares, professores, alunos ou colegas, que em algum ponto da minha caminhada me deram algum fragmento de sabedoria que hoje compõe minha visão de ensinar e aprender.

RESUMO

OHOE, Pedro Globekner. A Tradição e a Autonomia do Aluno de Canto: Um encontro de narrativas pedagógicas. 2022, 83p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em explanar as influências do pensamento positivista no ensino tradicional de canto no Brasil, considerando fatores históricos e estruturais, investigando as relações de autonomia e dependência que se constroem a partir disso e comparando esse conceito de ensino com as teorias da educação, de forma a analisar vias de complementaridade para elaborar um pensamento de ensino mais emancipatório. Por meio de coletas de narrativas de professores de canto de duas faixas etárias diferentes, observamos se os fatores históricos e estruturais descritos configuram na prática uma questão intergeracional, se a questão da autonomia é um tópico tomado como relevante e como ele é trabalhado na prática dos indivíduos entrevistados, abrindo espaço também para que outras concepções de prioridades pedagógicas possam ser incorporadas.

Palavras-chave: Pedagogia Vocal. Ensino tradicional de canto. Teorias da educação. Autonomia do aluno de canto. Narrativas. Voz.

ABSTRACT

Abstract: The present final project consists in the explanation of the positivist thought's influence over the traditional teaching of singing in Brazil, considering its historical and structural factors, investigating the relations of autonomy and dependence that are build from it and comparing this teaching concept with the learning theories, in order to analyze possible complementing ways to elaborate a more emancipated educational thought. By gathering the narratives of singing teachers from two different age groups, it is observed if the described historical and structural factors imply in an intergenerational matter, if the matter of autonomy is considered as a relevant topic and how it is applied into the interviewed subjects' practice, opening the possibility for other pedagogical priorities and conceptions to be incorporated into this work.

Key-words: Vocal pedagogy. Traditional voice teaching. Learning theories. Vocal student's autonomy. Narratives. Voice.

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1: Contextualizações, parâmetros e elementos estruturantes do ensino do canto no Brasil	17
1.1 Contextualização histórica e implicações nas tendências da relação professor-aluno até meados do século XX	17
1.2 Novos contextos mercadológicos e novas demandas de formação de cantores e professores de canto	20
1.3 (Im)possibilidades de formação e tendências pedagógicas em função do ensino informal	23
Capítulo 2: Os prismas de abordagens pedagógicas	25
2.1 A tradição do canto no Brasil e a bagagem do aluno em segundo plano	25
2.2 O pensamento pedagógico como fenômeno autoral e as teorias de aprendizagem	28
Capítulo 3: Análise e coleta de narrativas	31
3.1 Metodologia e critério de escolha dos indivíduos	31
3.2 Recortes sociais como fator estrutural no ensino e pesquisa da pedagogia vocal	32
3.3 Análise de entrevistas do Grupo A	33
3.4 Análise de entrevistas do Grupo B	40
3.5 Um olhar geral sobre as entrevistas	46
Conclusão	49
Referências bibliográficas	51
Anexo 1: Transcrição das entrevistas do Grupo A	53
1.1 Consuelo	53
1.2 Bernardo	62

1.3 Helena	69
Anexo 2: Transcrição das entrevistas do Grupo B	71
 1.1 Elora	71
 1.2 Nádia	76
 1.3 Daniela	80

INTRODUÇÃO

Parte do que me levou a escolher este tema veio de vivências próprias e das narrativas de colegas cantores, especialmente estudantes, da mesma instituição onde me formei e de outros conservatórios e departamentos de música universitários. Um dos aspectos em comum que eu mais percebia entre meus colegas e eu era a percepção de que nem sempre sabíamos como selecionar repertórios e como planejar os processos de estudo, de assimilação técnica e de criação artística em relação a essas peças, além do uso de terminologias que não correspondiam a um significado consensual entre os professores de canto. Em outras palavras, o processo de construção da própria autonomia.

Eventualmente, cheguei à conclusão de que não era um problema individual e subjetivo apenas, uma vez que essa percepção era compartilhada com colegas em contextos e lugares diferentes dos meus. A ideia de que essa percepção estivesse ligada a uma perspectiva mais ampla, a ponto de eu não ser capaz de observá-la e delineá-la objetivamente, me levou à hipótese de que havia algum fator estrutural relacionado a isso dentro do modelo de ensino e aprendizagem que era proposto nesses ambientes formativos e que nem sempre fica evidente para os estudantes. Comecei então a estudar sobre a área da pedagogia vocal, estudos fisiológicos e interpretação cênica, procurando ferramentas para entender mais a fundo o meu próprio processo de aprendizagem enquanto aluno e entender um pouco melhor sobre as perspectivas que existiam nos formatos mais tradicionais de ensino do canto.

Se partimos da ideia de tradição (pelo menos parcialmente) como sinônimo de compartilhar experiências, algumas considerações podem ser feitas sobre a natureza do ensino atravessado por esse prisma. Lendo as entrevistas feitas por Pontes Júnior (2020), percebi nos relatos das alunas de Leila Farah uma série de pontos similares entre as estratégias didáticas desta renomada professora com as concepções técnicas que recebi de Chico Campos, meu professor de canto da graduação, que também fora um dos alunos de Leila. Observo esta prática como bastante recorrente entre professores mais tradicionais, marcada às vezes, pelo uso da mesma terminologia “imagética” e sensorial que estes professores receberam de seus próprios mestres. Este caráter oral e artesanal (como definiu a própria Laura de Souza em uma mesa redonda que assisti na EMMSP em 2018), transmitido de mestre ao discípulo, é um traço fundamental do ensino do canto, sua parte intrínseca enquanto tradição. Chego a ter a

impressão, às vezes, de que esta relação fundamenta uma ideia da arte do canto quase como algo vivo, como se as diferentes abordagens passadas de geração em geração por diferentes artistas formassem algo próximo a uma ideia de linhagem. Nesse sentido, os ex-discípulos de Leila, ao passarem seu conteúdo para seus respectivos alunos estariam de certa forma integrados numa espécie de genealogia artística.

Mas esse compartilhamento de experiências, embora seja um dos traços mais bonitos deste ofício artístico, estará sujeito a outros fatores como as tendências pedagógicas do ensino como um todo no Brasil, concatenando em um ensino pouco dialógico. Influenciados por um modelo mais fixo de lecionar, professores com uma didática atravessada por esse pensamento podem reproduzir soluções e adaptações que nem sempre dialogam com a forma de aprendizado de alguns alunos. Além disso, diferentes gerações encontram outros fatores externos como novas exigências mercadológicas e novos parâmetros de possibilidades criativas, o que reitera a importância desses alunos serem estimulados a desenvolver sua autonomia e a sua capacidade de encontrar recursos que os auxiliem nos atendimentos dessas novas demandas.

Embora a base da tradição possa (e até deva) estar presente, alguns complementos podem ser encontrados nas teorias da educação, uma vez que esta é uma área que pode indicar o funcionamento das dinâmicas de aprendizagem e, quiçá, estabelecer uma relação mais dialógica entre a bagagem daqueles que vieram antes e as vias de descobertas daqueles que virão depois. Estas possibilidades serão investigadas, no capítulo 3, por meio da análise de entrevistas de dois grupos de professores de canto, transcritas no final deste trabalho.

Também se levanta neste trabalho a questão da formação de bacharéis em canto e a disponibilidade de disciplinas especializadas em pedagogia vocal, uma discussão já feita há décadas. Inclusive, na literatura acadêmica brasileira voltada para a pedagogia vocal, é comum notar um comentário recorrente nas seções de introdução e contextualização de trabalhos, dissertações e teses produzidas nacionalmente: o estágio em desenvolvimento da produção de referências produzidas em língua portuguesa. Voltado especificamente para o ensino do canto lírico, o presente trabalho se propõe a ser uma contribuição para esta literatura. Nos trabalhos referentes a esta área, frequentemente se utilizam referências estrangeiras, principalmente estadunidenses, como base bibliográfica para alicerçar estas pesquisas, e embora nomes como William Vennard, Richard Miller, Barbara Doscher, Ralph E. Appleman, Ingo Titze, Johan Sundberg, entre outros, sejam de importância fundamental para elaborar um estudo mais pragmático e cientificamente embasado para o ensino do canto, há particularidades específicas do cenário de ensino musical brasileiro a serem analisadas,

entre elas, os fatores estruturais (descritos no capítulo de contextualização) que frequentemente não são contemplados na formação de profissionais que ocupam a tarefa de treinar vozes, seja no cenário formal institucionalizado (em conservatórios, universidades, etc) ou informal (no caso de aulas particulares e etc).

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÕES, PARÂMETROS E ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO ENSINO DO CANTO NO BRASIL

1.1 Contextualização histórica e implicações nas tendências da relação professor-aluno até meados do século XX

Primeiro, vale apontar o caráter oral e artesanal já previamente mencionado na introdução deste trabalho e seus precedentes históricos, para que posteriormente possamos apontar a maneira como isso corrobora para uma determinada forma de pensamento pedagógico tradicional. A partir do século XVII surgem os primeiros tratados de canto na Itália, e uma vez registrado em forma escrita, este conteúdo passa a se propagar de forma mais ampla; eventualmente, este material é submetido a releituras em cada localidade da Europa, levando à criação das escolas nacionais de canto (MARAGLIANO, 1970, *apud* PONTES JUNIOR, 2020, p. 24). Várias destas releituras, por sua vez, serão importadas para o Brasil e difundidas num ensino informal.

Pontes Junior aponta que uma “significativa parcela do ensino de técnica vocal anterior ao período imperial consistia de alunos que viajavam até a Europa para ter aulas, bem como de cantores que de lá vinham para cantar e lecionar no Brasil” (PONTES JUNIOR, 2020). Mesmo após este período, até o século XX, esse fator estrutural ainda perdura, de forma que a via mais sólida para a formação de cantores se dava por intermédio de professores que puderam estudar no exterior ou que fossem estrangeiros, como a professora Leila Farah, que fizera carreira na Europa, assim como o professor Benito Maresca, dois professores fundamentais para a formação lírica na região de São Paulo. Este caráter de importância do conhecimento também é observado por FELIX *apud* VIDAL:

Para exemplificar a situação da pedagogia vocal do país, escolhemos FELIX (1998), que constatou que o processo de aprendizagem do canto no Brasil veio da assimilação de comportamentos, técnicas e padrões estéticos vindos de outros países, especialmente da Itália, principalmente no início do século XX, preconizando a valorização de uma técnica do canto sem questionamento quanto à sua adaptação ao nosso povo, e também como imitação de um padrão estético estrangeiro. (VIDAL, 2000, p. 23)

Em um contexto pré-globalização, a distância geográfica constitui uma barreira relevante para a circulação de informação, dificultando o acesso a materiais de referência. O

mundo globalizado, por outro lado, configura outra relação para o cenário de ensino de voz: há amplo e fácil acesso a referências de artistas de diversas épocas, das mais diversas nacionalidades e especializações em diferentes tipos de repertório. O professor deixa de ser a única via de contato com os referenciais artísticos e seus alunos passam a ser mergulhados em um excesso de informação. Se em um primeiro momento, um aspecto formativo como a escolha de repertório se encontra limitado à predeterminação técnica e ao acervo do professor, em um segundo momento essa nova vastidão de partituras de peças disponíveis online pressupõe a necessidade de orientar quais parâmetros técnicos e quais aspectos de escuta crítica que o aluno deve ter para analisar suas próprias pesquisas e explorações.

Para esclarecer este ponto, expõe-se a seguir uma comparação entre trechos de duas referências bibliográficas utilizadas para a realização deste trabalho. O primeiro, consiste em uma entrevista da cantora Adélia Issa feita por Pontes Junior, para a sua tese de doutorado:

[...] me lembro que fui com a Regina Helena Mesquita (...) a gente ia muito na Casa Bevilacqua, que acho que ainda existe ali na Rua Direita... onde eu ia também comprar partitura né? (...) eles vendiam aquelas árias soltas de ópera, em liquidação (...) e vi umas árias que tinha uns agudos e aí falei: "ah, vou querer cantar essa ária, ela parece linda..." imagina... era uma ária da Turandot! (...) eu com vinte e poucos anos levei essa partitura pra Dona Hermínia... "Dona Herminia... eu quero cantar isso aqui ó, é bem agudo..." ela não falou NA-DA... ela levantou do piano, abriu a porta e falou "vai embora daqui..." eu falei "mas Dona Hermínia..." "VAI EMBORA..." ela não tinha muita paciência ((risos))... depois com mais idade eu comecei a cantar mais e tudo [...] na primeira da Turandot ela mandou embora e eu fui embora... "pô... mas o que aconteceu?" e eu fui e comentei com amigos... e alguns amigos me falaram "escuta... isso aí é soprano dramático... não é pra você cantar isso... você tem que ver que não é só porque tem agudo... né..." [...] (PONTES JUNIOR, 2020, p. 99 - 100)

A entrevistada comenta também em outro momento como a sua professora era extremamente rigorosa com repertório. No entanto, a postura da professora retratada nesta narrativa levanta questões no mínimo curiosas: considerando essa dita exigência da parte da professora, e considerando que a aluna em questão estava no início do seu estudo, a orientação sobre qual repertório escolher não deveria ser uma das prioridades?

O segundo trecho é extraído do livro *The Naked Voice*, escrito por W. Stephen Smith, professor de canto da Northwestern University, renomado por treinar cantores de sucesso, entre eles, Joyce DiDonato. Ainda a respeito da seleção de repertório:

A escolha do repertório é uma das primeiras decisões importantes a se fazer. Eu estou ciente que escolher repertório para os alunos é uma das supostas tarefas do professor de canto. Como eu expliquei anteriormente, eu raramente escolho repertório para os meus alunos porque eu sinto que isso deveria ser uma escolha pessoal. Quando alunos jovens não fazem ideia de como escolher repertório, eu os envio para a biblioteca para ouvir gravações, tocar as partituras e ler traduções. Eu dou alguns parâmetros para tomar decisões, e se mesmo assim eles tiverem dificuldade para escolher repertório, eu selecione cinco ou seis peças para eles escolherem, mas eu me recuso a fazer a escolha final para eles.¹ (SMITH, 2007, p. 152)

Aqui, talvez o ponto mais crucial para comparar e analisar a realidade retratada entre os excertos seja a questão da infraestrutura e do acesso a informações. Smith cita a possibilidade de enviar os alunos à biblioteca, pressupondo que os estudantes têm acesso a toda e qualquer informação necessária e possível de ser preparada por conta própria, sem auxílio do professor. No caso do relato de Adélia Issa, a relação é outra em termos de infraestrutura para pesquisa de repertório musical no Brasil: o acesso a gravações e a partituras é reduzido. Neste contexto, há uma heteronomia de fato do aluno com seu professor, que detém exclusivamente não apenas o conhecimento para desenvolvê-lo em sua competência técnica, mas também para determinar quais são as possibilidades de realização artística para cada discípulo. E essa mencionada geração de artistas, uma vez formados e já consolidados sob estas condições estruturais heterônomas, passa eventualmente a assumir a tarefa de formar a geração artística seguinte que chegava.

Há de se considerar também que, tão importante quanto o conteúdo transmitido em aula, é a forma como este é transmitido. Se a maneira de ensinar não contempla um viés de instigar a pesquisa individual para que o aluno descubra suas próprias referências artísticas, ele tende a imitar a perspectiva do seu professor como modelo ideal, de forma que, embora não exista mais a relação de heteronomia mencionada anteriormente, tende-se a manter uma relação de dependência do aluno em relação ao seu professor. Outras tendências implicadas pelo ensino tradicional formado nestas condições serão observadas de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

A conotação de heteronomia e dependência são entendidas aqui como dois conceitos distintos: o primeiro se refere a uma relação formada por condições objetivas e estruturais que

¹ “Choosing repertoire is one of the first important decisions to be made. I realize that choosing repertoire for students is one of the assumed tasks of a voice teacher. As I explained earlier, I rarely choose repertoire for my students because I feel it should be a personal choice. When younger singers have no idea how to choose repertoire, I send them to the library to listen to recordings, play through scores, and read translations. I give some parameters in which to make decisions, and if they still struggle to find repertoire, I will select five or six pieces for them to choose from, but I still refuse to make the final choice for them.”

levam um indivíduo ou grupo a agir em função de outro indivíduo, grupo ou sociedade, constituindo uma oposição direta de fato com o conceito de autonomia. Já o conceito de dependência se refere aqui a uma natureza subjetiva ao invés de objetiva, na qual o indivíduo se sente subordinado a terceiros, mas não necessariamente por conta de condições estruturantes de fato.

Aqui é possível traçar correlações com os paradigmas de ensino mencionados por VIDAL (2000) e apontados como as principais tendências presentes na literatura internacional sobre currículo (não necessariamente aplicado ao ensino do canto, mas ao ensino em geral). O primeiro paradigma, o técnico-linear, pautado na concepção positivista, aparece como uma influência vigente no raciocínio pedagógico do Brasil na década de 70:

Influenciado pela concepção positivista, estabeleceu-se o enfoque técnico-linear, um modelo tecnicista e metodológico de compreensão do mundo cujo interesse é o controle (uso de taxonomias, pensamento cartesiano que se pauta em um mundo estável e permanente, um modelo abstrato, idealizado). (VIDAL, 2000, p. 42)

Considerando esta tendência do pensamento pedagógico da época como um todo, algumas indagações relevantes podem ser levantadas sobre as tendências didáticas do canto deste período: quais implicações esse pensamento positivista traz na dinâmica do ensino de canto? Se essa metodologia implica em um “pensamento cartesiano que se pauta em um mundo estável e permanente”, ela dialoga com a inexorável mudança de cenário artístico e, por consequência, às novas demandas exigidas do aluno em processo de profissionalização?

1.2 Novos contextos mercadológicos e novas demandas de formação de cantores e professores de canto

É necessário considerar que diferentes gerações frequentemente apresentam diferenças fundamentais de demanda profissional. Isso já é historicamente evidente se observarmos os tratados de canto de Manuel Garcia² (1805 - 1906). Segundo STARK (*apud* MARIZ, 2013, p. 111), as descrições técnicas de Garcia sugerem, em determinado ponto do seu trabalho, um tipo de emissão mais firme em comparação às suas publicações anteriores: deduz-se que essa

² Manuel Garcia II, importante professor espanhol de canto, autor de *Ecole de García: traité complet de l'art du chant par Manuel García fils* (1840) e inventor da laringoscopia indireta. Sua inclusão de desenhos anatômicos das pregas vocais revolucionou a literatura vocal de sua época.

mudança ocorra em função do repertório verdiano e wagneriano que ascendia junto ao aumento das orquestras no decorrer do século XIX.

Em termos de oportunidades de trabalho oferecidas no cenário mercadológico atual, por exemplo, frequentemente se exige uma versatilidade dos intérpretes (surgindo então os chamados cantores cross-over³), e por consequência, dos professores que se encarregam de treinar estes novos artistas que virão. Há um exemplo observável deste processo na história da pedagogia vocal dos Estados Unidos, em meados da década de 50, quando “acontecimentos marcantes do século XX, tais como a dissolução da tonalidade e a emergência da música e da estética contemporâneas, o advento das gravações em áudio e vídeo e a consequente diminuição da procura por concertos, e o enorme apelo comercial da música popular” (MARIZ, 2013) encontra subsídios em fatores políticos e econômicos da época:

Logo após a Segunda Grande Guerra, um aquecimento da economia norte-americana propulsionou a expansão da educação que produziu um grande número de programas de música em conservatórios, colégios e universidades. A academia, com sua perspectiva multidisciplinar, provou ser um ambiente favorável para a educação de música vocal, tanto em performance quanto em pedagogia. (VIDAL, 2000, p. 18)

É neste contexto que nos Estados Unidos surge a Associação Nacional dos Professores de Canto (resumida pela sigla NATS, em inglês), uma organização da classe dos pedagogos da voz fundada em 1944, que corroborou para a divulgação e consolidação dos trabalhos de grandes nomes da literatura estadunidense sobre ciência vocal, alguns deles já mencionados acima.

No Brasil, esta organização específica da categoria de professores de canto dá seus primeiros passos com a fundação da PROCANTO⁴, em outubro de 2021. Dentro da especialização lato sensu, a Faculdade Santa Marcelina reúne em 2020, a primeira turma do curso de formação em Pedagogia Vocal, fundado por Joana Mariz. Logo em seguida, em formato online, surge o curso de pós-graduação em Voz Cantada pela Faculdade Novo Horizonte, fundado e coordenado por Flávia Caraíbas. O Centro de Estudos da Voz, fundado por Mara Behlau, também serviu por anos até hoje como um importante centro de formação científica para artistas, fonoaudiólogos e professores por meio do curso de pós-graduação de

³ Denominação utilizada para definir cantores que transitam entre o lírico e outros estilos, seja a MPB, o teatro musical, o rock, o CCCA (Canto Comercial Contemporâneo Norte-Americano), etc

⁴ Associação Brasileira dos Professores de Canto, uma organização estruturada para fomentar eventos, oportunidades, cursos de formação e experiência na área de pedagogia vocal, englobando todos os estilos e escolas de canto praticadas nacionalmente. Surge em dezembro de 2020, porém é fundada oficial e legalmente em outubro de 2021. Disponível em <https://www.procanto.com.br/sobre>. Acesso em 05 out. 2022.

Formação Integrada em Voz desde sua primeira edição em 2011. Estas iniciativas, além de configurar um estágio inicial de consolidação e estruturação do ensino do canto, também fomentam a profusão de produção acadêmica brasileira atual nas áreas de fisiologia da voz, acústica vocal, teorias pedagógicas aplicadas especificamente para o ensino do canto, etc.

Antes do surgimento dessas vias de formação criadas recentemente, o cantor interessado em se especializar como pedagogo dependia de cursos livres que, por conta da sua curta duração, dificilmente conseguia abranger o nível de conteúdo que já circulava nos congressos internacionais há décadas. E nos cursos de bacharelado, raramente se vê disciplinas voltadas a esta área, mesmo na atualidade. De acordo com Vidal (2000), este fator é evidente dentro do ambiente de formação acadêmica, a nível de graduação:

Na revisão da literatura, por exemplo, o trabalho de FELIX (1998) que buscou percorrer todo século XX, constatou que, no Brasil, (1) os professores de canto têm sido os egressos dos Bacharelados em Canto, que visam a formação do profissional da performance; (2) nos currículos desses bacharelados não há relação entre as matérias pedagógicas oferecidas e o ensino-aprendizagem do canto; (3) na literatura em português há ausência de material que aborde o cantor considerando sua individualidade (FELIX, 1998). Outra questão importante encontrada na revisão bibliográfica diz respeito às considerações de FONSECA (1995) em relação à diversidade de tipos de percepção cognitiva, desconsiderada nos processos de ensino do canto. [...] Os Bacharelados em Canto oferecem matérias relacionadas a didática e pedagogia gerais que nada têm a ver com a pedagogia vocal, e apenas o Mestrado em Canto da UFRJ (pós- graduação) oferece as disciplinas Prática de Ensino do Canto I e II, até a data da pesquisa de FELIX (1998). (VIDAL, 2000, p. 4 e 5)

Comparando a grade curricular dos cursos de bacharelado em canto de três das principais universidades públicas no estado de São Paulo (USP⁵, UNESP⁶ e Unicamp⁷), observa-se um padrão similar apontado por Vidal sobre os bacharelados em canto no Rio de Janeiro, vinte e dois anos depois da publicação de sua dissertação até a elaboração do presente trabalho. Com exceção da FFCLRP na USP de Ribeirão Preto, que dispõe de quatro semestres da disciplina de Pedagogia da Voz, a questão da formação de professores habilitados para o ensino técnico do canto não é contemplada em três das quatro escolas e institutos de arte exemplificados aqui.

⁵ Disponível em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCarreira.jsp?codmnu=8275>. Acesso em 05 out. 2022

⁶ Disponível em <https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/graduacao/musica/estruturacurricular---bacharelado---canto---2018.pdf>. Acesso em 05 out. 2022

⁷ Disponível em <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2022/cursos/22g/curriculo.html>. Acesso em 05 out. 2022

1.3 (Im)possibilidades de formação e tendências pedagógicas em função do ensino informal

Ao analisar as lacunas de formação de pedagogia vocal no ensino superior para cantores, e por consequência, a inserção de professores inexperientes no meio da educação, FÉLIX comenta:

Alguns autores como EIRAS (1901: 60) consideram que o professor de canto deve ter experiência para lecionar. Mas como ele vai adquirir experiência sem nunca ter lecionado? (...) Para adquirir essa experiência, ele passa pelo processo de amadurecimento, e, no Brasil, aprende a dar aulas por ensaio e erro, visto que, como será demonstrado adiante, quase não se oferece durante a formação desse profissional a oportunidade de aprender técnicas que o auxiliem especificamente para o ensino do canto. (FÉLIX, 1997, p. 59 e 60)

Na revisão de sua bibliografia, a autora comenta também que a comunicação do canto se constrói em imagens mentais que não configuram uma linguagem comum entre diferentes professores, de forma que o ensino tende a se estruturar de forma intuitiva. Junto a essas considerações, é possível agregar a perspectiva de PONTES JUNIOR (2020), que aponta o ensino informal de canto como base fundamental para a formação do cenário lírico brasileiro no século XX:

Assim, entendeu-se que apesar de não haver uma ligação com parâmetros curriculares formalizados, há na própria figura das mentoras o papel de instituição. Em torno dessas professoras, dá-se o corpo de alunos e então dessa relação nasce um funcionamento muito próprio. Portanto, os modos de ensino-aprendizagem não formais das mencionadas professoras produziram saberes e métodos particulares, contudo, sem uma extensiva metodologização, sistematização ou produção textual, o que fez com que o presente estudo optasse pelo auxílio metodológico da história oral, conforme Meihy (2005). (PONTES JUNIOR, 2020, p. 31)

Se entrelaçarmos a análise de FÉLIX sobre como os novos professores de canto consolidam suas práticas (na ausência de um referencial formal) com a perspectiva de PONTES JUNIOR sobre o funcionamento próprio de ensino entre alunos e seus mentores (servindo num papel análogo a de uma instituição), é de se considerar que estas condições estruturais configuram uma tendência sobre o raciocínio pedagógico do novo professor, na qual este reproduziria a forma como o seu próprio mestre o orientou durante a sua fase de formação, reiterando os mesmos termos e as mesmas ideias proprioceptivas, fazendo, por

consequência, a manutenção dessas estruturas do ensino tradicional repassado até então, incluindo os seus aspectos positivos e negativos.

Forma-se então, até aqui, cinco potenciais elementos estruturantes no pensamento de ensino do canto no Brasil até meados do século XX, uma vez brevemente analisada a sua linha cronológica (embora estes traços existam na pedagogia vocal ainda hoje também). Primeiro, a oralidade como traço histórico calcada no ensino do canto, tendo essa terminologia algum correlato científico dentro da fisiologia e acústica vocal ou não, como questionado por MARIZ (2013). Segundo, uma heteronomia condicionada historicamente pelos meios de acesso à informação, normalmente nas mãos dos professores. Terceiro, a tendência ao pensamento positivista aplicada no ensino num geral, incluindo o canto, seguindo um método “no qual o professor é o repassador de um elenco estável de saberes para um aluno idealizado (modelo abstrato) e o aluno é o passivo receptor de informações (modelo sedentário).” (VIDAL, 2000). Quarto, as possibilidades (ou limitações) apresentadas pelo padrão curricular do ensino superior, não contemplando especificidades para o ensino técnico, como parâmetros de fisiologia e acústica vocal, teorias de aprendizagem aplicadas ao processo criativo do cantor, como orientar a escolha do aluno sobre tipos de repertório adequados ao momento técnico em questão, etc. E quinto, a tendência de reproduzir a mesma forma de pensamento pedagógico do ensino tradicional, como produto dos quatro elementos anteriores.

CAPÍTULO 2: OS PRISMAS DE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

É importante frisar que o ensino tradicional de canto e o pensamento empírico de ensino não configuram necessariamente um problema em si. As limitações dessas perspectivas, porém, aparecem quando essas soluções de problemas partem de metodologias e posições didáticas rígidas, que pouco dialogam com as bagagens e vivências do aluno durante o processo de aprendizado, que podem concatenar em um formato autoritário de ensino. Portanto, é crucial que o pedagogo entenda quais são as possíveis origens e elementos estruturantes para este tipo de relação e de que forma elas se configuram como tal. Por isso, inclui-se nesse capítulo menções a alguns nomes relevantes da área de educação e como esses autores entendem as dinâmicas e os processos de aprendizagem, na tentativa de reiterar como suas teorias podem complementar essas possíveis lacunas e abrir vias de criação para novas formas de se pensar o ensino do canto.

2.1 A tradição do canto no Brasil e o aluno como agente em segundo plano

Na revisão da bibliografia para o presente trabalho, em especial nas referências que se ocupavam diretamente com perspectivas emancipatórias, a identidade do aluno sempre é encarada como fator de primeira importância, sendo a voz um fenômeno não apenas sonoro, mas também intrinsecamente associado às vivências do indivíduo. Elaborar um caminho de exploração e condução de uma voz em direção a uma determinada sonoridade implica em reconhecer essa bagagem prévia (isso, evidentemente, se o processo emancipatório for uma preocupação na proposta pedagógica).

Porém, o trabalho de acolher essas vivências como parte relevante da construção técnica e da construção criativa frequentemente encontra barreiras em alguns aspectos estruturais. Algumas hipóteses podem ser levantadas do porquê isso ocorre: segundo FÉLIX (1997), o canto lírico “vem ao Brasil na forma de imitação da cultura europeia, utilizando padrões técnicos e estéticos de outros países, sem questionar suas adaptações às nossas características”. Considerando esta introjeção do estilo num país historicamente marcado pelo processo de colonização, e portanto diretamente influenciado pelos interesses das classes dominantes, é possível estabelecer uma correlação com o conceito de imitação prestigiosa, cunhado pelo antropólogo Marcel Mauss, que descreve um processo hierárquico no qual um

indivíduo confia em uma figura de autoridade e passa a imitá-la na execução de qualquer tarefa que envolva o corpo:

Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos de educação predominavam. A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos compreender a sequência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. (MAUSS, 2003⁸, p. 405)

Uma vez que aprender um ofício implica na adaptação às exigências de um determinado mercado de trabalho, é de se esperar que essa relação de imitação tenha repercussões nos processos de profissionalização de jovens cantores. De fato, o processo de imitação também configura parte do processo de aprendizagem do canto e é, inclusive, apontado por WARE (*apud* VIDAL) como uma das três subdivisões da abordagem mecanicista (associada ao paradigma técnico-linear), cuja abordagem sugere ter como prioridade a adequação do aluno a um padrão pré estabelecido culturalmente. O que é importante observar, no entanto, é se essa adequação não está calcada em questões de hegemonia cultural, na qual valores estéticos são sobrepujados sobre o aluno, em detrimento de processos de exploração e experimentação visando o desenvolvimento das suas próprias concepções estéticas. Quando isso ocorre, é aqui que começam as divergências entre as perspectivas emancipatórias e as perspectivas mais tradicionais:

O "treinamento vocal de alta performance" é uma consequência do mercado de trabalho (carreira lírica) altamente exigente e hostil, mas, mesmo sem problematizar as demandas abusivas do mercado que foram citadas, é válido questionar se a formação de cantoras(es) deveria ser moldadas neste único modelo. Como Bagno havia refletido: o objetivo da arte e da educação é exclusivamente produzir a "nova estrela de ópera internacional" e artistas "de ponta"? Seriam esses os únicos modelos válidos de artista? (MATSUFUJI, 2021, p. 44)

⁸ Texto originalmente publicado em 1950. Capítulo *As Técnicas do Corpo*, do livro *Sociologia e Antropologia*, Edição Cosac Naify.

A pedagogia vocal tradicional é marcada por um caráter não dialógico, com uma dinâmica professor(a)-aluno(a) verticalizada. Situações abusivas são naturalizadas como parte da formação de cantores e, devido à herança do pensamento colonialista, as relações de dominação e submissão estão estruturadas. (MATSUFUJI, 2021, p. 53)

Por “ensino verticalizado”, Matsufuji se refere ao formato de aula em que se concebe o aluno como um elemento passivo em sua formação, um recipiente vazio a ser preenchido de conhecimento pelo professor, numa hierarquia onde este é o agente superior. Ele chega a apontar a presença dessa perspectiva no trabalho de Richard Miller, um dos autores mais renomados da literatura voltada à pedagogia vocal erudita, numa visão que “desconsidera totalmente a participação da(o) aluna(o) em seu próprio processo de aprendizagem e toma o pressuposto de que só ele, professor, é atuante no aprendizado como o detentor e depositador de conhecimento”. Por consequência, essa perspectiva reduz os alunos entre duas categorias: a primeira, de pessoas inteligentes, promissoras, com talento, e a segunda de pessoas limitadas, sem talento, com pouco potencial de carreira.

Outros autores também escrevem sobre a forte e arbitrária influência das convenções mercadológicas já presentes nos ambientes de formação, mesmo fora do Brasil. Smith é um deles, comentando que a categorização e escolha de repertório de cantores, por exemplo, passam pelo crivo de diversos agentes formadores de jovens cantores, mas não necessariamente pelo crivo dos próprios cantores:

Por conta do que é conhecido como o sistema de **fach** (**fach** é uma palavra alemã que significa “caixa” ou “divisão”) na qual tipos específicos de voz são designadas a um conjunto específico de papéis e repertórios, cantores são levados a acreditar que a escolha de repertório pode construí-los ou destruí-los (...) Todo o foco em tipos de vozes e **facher** tem mais a ver com o mercado do que com o que é saudável ou certo para cada cantor. (SMITH, 2007, p. 130)⁹

Nós nos tornamos tão voltados a categorizações nos dias de hoje que a construção de uma carreira parece se resumir a escolher o repertório certo. O problema é que cada coach, regente e professor terá uma opinião diferente sobre a voz de cada cantor e sobre qual música é apropriada para se fazer com aquela voz. É uma batalha sem fim. (SMITH, 2007, p. 135)¹⁰

⁹ Because of what is known as the **fach** system (**fach** is a German word that means “box” or “division”) in which specific voice types are assigned a specific set of roles and repertoire, singers are led to believe that the choice of repertoire will make them or break them. (...) “All the focus on voice types and **fachs** has more to do with marketing than with what is healthy or right for each singer.

¹⁰ We have all become so category-minded these days that it seems building a career is all about choosing the right repertoire. The problem is that every coach, conductor and teacher will have a different opinion of what each singer’s voice is and that music is appropriate to that voice. It is a never-ending battle.

2.2 O pensamento pedagógico como fenômeno autoral e as teorias de aprendizagem

Observando por esse viés analítico, e uma vez levantadas as problematizações que decorrem desses formatos tradicionais e rígidos do ensino, surge a primeira pergunta: quais questionamentos devem ser feitos para que o raciocínio pedagógico se incline a não reproduzir, ou pelo menos amenizar, essas relações hierárquicas dentro da sala de aula?

Evidentemente não existe uma resposta fixa, absoluta e aplicável a todos os contextos. Primeiro, porque a pedagogia emancipatória implica num processo autoral: ela depende das vivências do orientador, que integrarão suas escolhas metodológicas, e também da resposta do orientado, cuja capacidade de assimilação será condicionada à sua história individual. Ou seja, suas totalidades enquanto indivíduos desempenham parte importante neste processo, e é aqui que as teorias da aprendizagem podem oferecer respaldo para cunhar novos caminhos didáticos. As escolhas metodológicas do orientador também terão relação com a sua compreensão dos processos envolvidos na tarefa e nas dinâmicas do aprendizado, conforme será descrito a seguir. DEL RIO (2021) aponta que no ensino tradicional de canto há um grande enfoque no desenvolvimento de competências técnicas, com pouco ou nenhuma atenção aos outros aspectos humanos, visto que a aprendizagem do canto é multifatorial e que, principalmente, se dá por intermédio da experiência:

Devido ao ensino de canto se tratar de uma aprendizagem por experiência, como a descrita por Larrosa, pensamos que um método não poderá ser uma fórmula que servirá a todos os alunos, mas, sim, deverá se adaptar ao indivíduo. É desejável também que o aluno crie uma relação emocional com a aula, o que poderá ajudar o desenvolvimento do seu estilo próprio. Assim, a aula de canto se relaciona mais uma vez com as teorias de aprendizagem humanistas, as quais apontam para o aprendizado nos três níveis do indivíduo. (DEL RIO, 2021, p. 9)

Um dos autores que DEL RIO aponta em seu trabalho é David Ausubel, representante do cognitivismo. O autor propõe que a construção do conhecimento seja feita partindo de conceitos gerais para os mais específicos, e sempre partindo de conhecimentos que o aluno já possua. Esse conteúdo prévio é conhecido como subsunçor, e é a partir dele que novos conhecimentos são acoplados, configurando o processo da aprendizagem significativa. O estabelecimento dessa relação dialógica é um elemento fundamental na escolha de alternativas ao ensino tradicional, já que quando reconhecemos e incorporamos a bagagem do aluno como um condicionante na nossa prática, passamos a reconhecê-lo como parte ativa do processo de aprendizagem.

A experiência individual como sedimentador de conhecimento é um consenso entre vários dos principais autores da área da educação. VYGOTSKY (1997) é um deles, afirmando que “a experiência individual é o único professor capaz de formar novas reações no próprio indivíduo. As únicas relações reais para ele são aquelas obtidas por experiência pessoal” e que não há outra forma de ensinar. Somente o indivíduo pode ensinar a si mesmo. Essa afirmação, no entanto, não significa que o professor não tem uma função em sala de aula. Pelo contrário: segundo ele, sua função é de ordem primordial, pois consiste em construir o ambiente favorável para que o aluno desenvolva sua competência:

Assim como um jardineiro agiria de forma tola se ele tentasse afetar o crescimento de uma planta remexendo suas raízes com suas mãos, o professor também estaria em contradição com a natureza essencial da educação se ele aplicasse seus esforços em influenciar diretamente o aluno. Mas o jardineiro afeta a germinação de suas flores aumentando a temperatura, regulando a umidade, variando a posição relativa com as plantas vizinhas, e selecionando e misturando solos e fertilizantes, isso é, novamente, indiretamente, fazendo mudanças adequadas no ambiente. Da mesma forma, o professor educa o aluno ao provocar variações no ambiente. (VYGOTSKY, 1997, p. 49)¹¹

Sendo o canto uma tarefa de natureza motora, o seu aprendizado, além de reiterar essa relação com a experiência individual defendida por Ausubel e Vygotsky, também implica em fases específicas apontadas por Fitts e Posner (1967, *apud* DEL RIO): a fase cognitiva (compreensão do que a tarefa envolve), a fase associativa (desenvolvimento de novas respostas às demandas da tarefa e identificação e correção de erros) e a fase autônoma (realização inconsciente da tarefa, já automatizada). VIDAL (2000) acrescenta mais outro elemento que reitera o caráter autoral do processo de ensinar e aprender: as tendências individuais a receber estímulos de naturezas distintas, sendo que cada aluno terá inclinação maior a um deles do que a outros. Alguns responderão melhor aos estímulos tátil-cinestésicos, que envolvem a percepção de movimentos internos, de contração e relaxamento de musculaturas; outros, aos estímulos auditivos, respondendo melhor às orientações que envolvam demonstrações sonoras do que as que partem apenas de sensações palestésicas¹² durante a emissão da voz; e outros, aos estímulos visuais, respondendo melhor às instruções

¹¹ “Just as a gardener would be acting foolishly if he were to try to affect the growth of a plant by directly tugging at its roots with his hands from underneath the plant, so is the teacher in contradiction with the essential nature of education if he bends all his efforts at directly influencing the student. But the gardener affects the fermentation of his flowers by increasing the temperature, regulating the moisture, varying the relative position of the neighboring plants, and selecting and mixing soils and fertilizer, i.e., once again, by making appropriate changes in the environment. Thus it is that the teacher educates the student by varying the environment.”

¹² Sensação subjetiva de vibração de ossaturas do crânio e do peito, provocada por vibrações simpáticas dos fenômenos de ressonância durante a emissão vocal.

voltadas a imagens simbólicas como forma de construir as competências técnicas necessárias ao canto. Além da necessidade de reconhecer essas tendências, Vidal acrescenta ainda a necessidade de um ouvido atento e crítico para perceber maus hábitos, e enxerga nas práticas somáticas um valioso recurso de estímulo proprioceptivo para auxiliar em sua correção.

A revisão bibliográfica deste trabalho sugere que os caminhos que incitam a emancipação do aluno, e consequentemente, à capacidade do aluno de elaborar seus próprios caminhos e escolhas sobre a sua própria formação, levam a uma certa sensação de caos, decorrente da diferença que se sente em relação aos processos provenientes de estruturas rígidas e pré determinadas do modelo tradicional:

Ele terá que administrar sua autonomia apesar da árdua adaptação inicial a tal liberdade emancipatória, em contraste com a prática didática tutelar à qual os alunos têm sido habituados. Mas justamente o “caos” (sensação de estar perdido devido à autonomia) que esta liberdade acadêmica produz, leva à emancipação, considerada uma conquista gradual dependente da produtividade e autonomia de cada um. (DEMO, *apud* VIDAL, 2000, p. 55 - 56)

Vale também fazer um comentário importante: é muito comum que livros focados na área da pedagogia e dos processos de aprendizagem foquem majoritariamente no processo infantil, ao passo que os estudos desses mesmos processos especializados na aprendizagem do adulto se tornam comparativamente mais escassos. Contudo, Vygotsky (1926) comenta que a educação tem como traço essencial o elemento da mudança no indivíduo, processo que ocorre ininterruptamente no decorrer de toda a sua vida,¹³ sendo “a diferença entre o pensamento das crianças e dos adultos mais qualitativa do que quantitativa” (PIAGET, *apud* VYGOTSKY, 2001).

¹³ Educational Psychology, p. 57 - 58

CAPÍTULO 3:

ANÁLISE E COLETA DE NARRATIVAS

3.1 Metodologia e critérios de escolha dos indivíduos

Para a elaboração deste trabalho, foram entrevistados 6 indivíduos com experiência no ensino do canto. Deste grupo, foram divididas duas categorias com três indivíduos cada: o primeiro, Grupo A, consistindo de indivíduos dentro da faixa etária entre 30 a 32 anos, e o segundo, Grupo B, consistindo em indivíduos de uma faixa etária entre 47 a 53 anos. Do primeiro grupo, todos possuíam formação concluída ou em andamento em três instituições diferentes de ensino superior público, mais especificamente em cursos de bacharelados em música com habilitação em canto erudito. Todos exercem ensino informal de canto, atendendo majoritariamente alunos com interesse numa formação não profissionalizante, abrangendo uma demanda de alunos com interesse em estilos que variam entre o erudito e o popular. O segundo grupo também foi composto por indivíduos com formação em música, tanto em bacharelados com habilitação em canto quanto em cursos de pós-graduação, mestrados ou doutorados em áreas referentes ao estudo da voz e performance. Todas as integrantes deste segundo grupo têm experiência no ensino de canto para alunos em processo de profissionalização, exercendo atualmente esta função tanto em contexto informal (aulas particulares) quanto formal (trabalhando em instituições de ensino musical).

A escolha de dois grupos compostos por integrantes de faixas etárias diferentes foi feita para analisar as relações entre o ensino tradicional do canto e os pensamentos de didática emancipatória, se essas relações se manifestam na vivência desses profissionais durante sua formação e se elas configuram uma questão intergeracional. Também se pretende analisar se elas são percebidas pelos indivíduos, de que forma são percebidas, se elas trazem implicações na sua prática de ensino, se elas dialogam com as teorias de aprendizagem levantadas na bibliografia deste trabalho e se elas dialogam com as mudanças de cenário cultural, artístico e mercantil.

Uma vez que as escolhas pedagógicas foram entendidas até aqui como processos autorais vinculados à vivência do próprio indivíduo que ensina, pareceu mais coerente com o conteúdo deste trabalho a escolha de não entregar aos entrevistados uma definição prévia do conceito de autonomia. De tal forma, abrem-se às suas narrativas a possibilidade de contribuir com novas conceituações não consideradas pelo próprio pesquisador, contemplando seus

próprios referenciais e prioridades pedagógicas e analisando se as influências entre contexto histórico e contexto individual podem ser observadas.

A entrevista-pesquisa foi realizada de forma presencial e online, por mensagens escritas, mensagens por áudio e telefonemas (sendo cada forma escolhida a critério de cada entrevistado de acordo com a praticidade e possibilidade de suas agendas), sendo gravadas e transcritas sempre sob prévia autorização dos entrevistados. Foram elaboradas quatro perguntas base para todos os indivíduos, agregando comentários e novas perguntas no caso das entrevistas realizadas pessoalmente e por ligação telefônica:

- 1. Para você, há uma relação entre técnica de canto e autonomia? Se sim, como ela se estabelece?**
- 2. Como você percebe a relação de autonomia entre professor e aluno?**
- 3. Para você, como aluno(a), essa autonomia foi estimulada em aula?**
- 4. Para você, como professor(a), te ocupa pedagogicamente a questão da autonomia?**

Considerando que estas perguntas pressupõem relatos de experiência pessoal, possivelmente incluindo situações vexatórias e de exposição, foi optado por manter a identidade dos indivíduos em anonimato, adotando pseudônimos, de forma a preservar sua privacidade e coletar suas contribuições de forma ética, sem implicações a terceiros, mas ainda possibilitando a observação de dinâmicas relacionadas a fatores estruturais e hegemônicos do ensino de canto no Brasil.

3.2 Recortes sociais como fator estrutural no ensino e pesquisa da pedagogia vocal

Após a coleta e a transcrição das entrevistas, o pesquisador deste trabalho considerou pertinente fazer um adendo a respeito da escolha dos indivíduos, que talvez deva ser considerado para futuras pesquisas que optem por seguir o mesmo procedimento: uma vez que este trabalho perpassa pela inclusão das vivências e realidades do aluno como relevantes para criar uma linguagem e uma troca pedagógica, elaborar uma pesquisa voltada à autonomia da dinâmica entre alunos e professores inevitavelmente tange questões voltadas a minorias sociais. Nenhum dos entrevistados, por exemplo, se enquadra dentro dos recortes sociais da transgeneridade, deficiência física ou cognitiva, etc.

Por isso, é necessário ressaltar que a realidade de indivíduos pertencentes às comunidades periféricas, LGBTQIA+, pessoas neuroatípicas, pessoas racializadas, entre outras minorias, configura material pertinente e necessário para a área de pesquisa deste estudo. É inevitável considerar que, se na pedagogia vocal são encontrados fatores estruturais historicamente construídos que regem seu funcionamento, esses fatores sejam transpassados (e potencialmente agravados) por outras questões estruturais problemáticas que regem hegemonicamente a sociedade brasileira.

Sugere-se nesta seção que, em futuras pesquisas, ao considerarem os processos de aprendizagem significativa, que sejam consideradas também as experiências de pessoas cuja existência encontra conflito e dificuldade de adaptação em relação aos padrões sistêmicos no qual operam o funcionamento da sociedade. A inclusão destas vozes podem oferecer mais alternativas ao pensamento de futuros pedagogos que desejem se aprofundar nesta área.

3.3 ANÁLISE DE ENTREVISTAS DO GRUPO A

Pseudônimos adotados: Consuelo, Bernardo e Helena.

Respostas referentes à pergunta: “Para você, há uma relação entre técnica de canto e autonomia? Como ela se estabelece?”

As respostas dos três entrevistados entram em consenso de que há uma relação direta entre autonomia e técnica de canto, e apontam diferentes implicações possíveis dessa relação. Para Helena, o desenvolvimento técnico tem como objetivo principal conferir esta autonomia, uma vez que a partir dela o cantor poderá fazer escolhas e realizar a manutenção de sua carreira. Contudo, o conceito de autonomia não é obtido somente por meio da técnica, mas também por meio de experimentações, vivências e autoconhecimento. Esta é uma relação já explicitada por VIDAL (2000), ao comentar que “a aprendizagem é processo e produto esperado da prática de ensino, não obrigatoriamente um resultado desta prática, pois somos cientes da existência das aprendizagens espontâneas.” Para Bernardo, é comum que o aluno de canto iniciante perceba a técnica como uma resposta que resolve tudo, ao passo que este conceito se refina com o tempo. E segundo ele, é necessário cuidado para não focar em demasia nas resoluções técnicas, a ponto de perder momentos de criatividade.

Para Consuelo, o conceito de autonomia não abrange apenas a técnica vocal, mas também as diversas formas de interação entre pessoas. Técnica, para ela, corresponde a um

conjunto de ferramentas para chegar num resultado eficiente, transpassado por fatores da mente e da história individual que a pessoa carrega. E autonomia, por sua vez, não é concebida como “não depender de ninguém”, mas sim como a possibilidade de uma pessoa ter liberdade para explorar suas ideias e ter seus próprios conhecimentos validados:

“Autonomia, principalmente nesse ambiente de aprendizado, para mim é você ter liberdade para ser quem você é, para validar os conhecimentos que você já tem, então não ter aquela ideia de que o aluno é alumni, né, uma tábula rasa, e a partir disso você também construir novos conhecimentos. Não é receber informações partindo do pressuposto de que você não sabe nada e ficar no “cercadinho”. A questão é você não desvalorizar o que você sabe, não desvalorizar a sua história, entender a história do seu corpo e da sua mente, e até mesmo entender do contexto social de onde você veio e a partir disso você estabelecer as bases dos conhecimentos que você quer desenvolver.”

A perspectiva retratada por Consuelo de considerar a bagagem prévia do aluno como ponto de partida dialoga com o conceito dos conhecimentos subsunçores do processo de aprendizagem significativa proposto por Ausubel, já descritos no capítulo anterior. E a sua postura de reconhecer a relevância da história individual do aluno, por sua vez, dialoga com um dos princípios freirianos:

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Freire utiliza a palavra assunção no sentido de assumir, e ele acredita que uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar condições para que todos envolvidos no processo se assumam como ser social e histórico, como ser pensante e comunicante. Afirma também que é fundamental respeitar a identidade cultural individual e a da classe. (DEL RIO, 2021, p. 18)

Além disso, Consuelo também inclui no conceito de autonomia o direito de recusar um determinado conhecimento, e que não é uma concepção universal, passando por diferentes recortes de gênero, acessibilidade (no caso de PCD¹⁴), recortes étnicos, etc.

¹⁴ PCD: Pessoa com deficiência. Nomenclatura adotada pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, em 2006.

Respostas referentes à pergunta: “Como você percebe a relação de autonomia entre professor e aluno?”

Consuelo aponta que há uma hierarquia inescapável entre professor e aluno, na qual o professor pode escolher tensionar essas estruturas de poder até os seus limites ou pode escolher corroborar com essas estruturas e entendê-las como válidas, baseadas em um conhecimento e experiência irrevogáveis. Independentemente de qual caso, essa hierarquia nunca é dissolvida dentro da sala de aula. Segundo ela, a ideia de autoridade do conhecimento (“eu sei e você não sabe”), embora abstrata e real, é apenas a parte superficial do processo, de forma que existe todo um projeto de condicionamento, estruturação, ajuste social e normatividade por trás.

Consuelo também explica que ao entender a educação como um potencial processo de ajuste social, entende-se também que o professor atuaria como um agente: por exemplo, na educação profissionalizante de música, o professor pode agir no processo de adequação do aluno aos padrões da indústria cultural, numa relação mercantil e ideológica, também sob diversos condicionantes. Numa universidade pública ou em um conservatório público, essa relação é muito rígida e confere ao professor o poder de opressão sobre o aluno. Numa aula particular, a dinâmica é outra, porque o aluno, sendo aquele quem paga, tem um poder maior de como essa dinâmica de aula vai ser construída. Mas de uma forma ou de outra, ela vai responder a fatores estruturais do que se espera no mercado de trabalho. E por fim, ela critica a postura comum de muitos professores que encaram o processo de construção da autonomia do aluno numa perspectiva autocentrada (“como que *eu* posso deixar de me tornar uma figura de autoridade?”) ao invés de entender o aluno como capaz de desenvolver a capacidade de fazer questionamentos, que é, segundo Vygotsky, o próprio objetivo da educação: “primeiro, educação sempre teve como objetivo não a adaptação a um ambiente que já existe, o que pode, de fato, acontecer de qualquer forma no curso natural dos eventos, mas sim a criação de um adulto que olhará além do seu próprio ambiente.”¹⁵

Para Bernardo, é função do professor estimular, a partir das suas próprias experiências profissionais, essa autonomia do aluno. No entanto, ele enfatiza a importância da participação ativa do aluno para que sua capacidade de exploração esteja sempre em atividade, com o cuidado de não transformar suas orientações em cerceamento, “podando” o processo criativo do orientado. Esse processo implica, entre outras coisas, na configuração de uma linguagem

¹⁵ First, education has always had as its goal not adaptation to an already existing environment, which may, in fact happen anyway in the natural course of events, but the creation of an adult who will look beyond his own environment. (Vygotsky, 1997, p. 50)

comum entre as duas partes (tópico também comentado por Daniela), exigindo uma sensibilidade do professor de compreender a história pessoal do aluno. Ao invés da perspectiva pautada no paradigma técnico-linear, sua descrição encontra mais similaridades no paradigma de ensino circular-consensual, caracterizado por VIDAL como um sistema pedagógico que envolve uma visão holística sem perder os parâmetros científicos:

Os principais autores que abordam esta tendência do currículo, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, tendem a limitar o paradigma circular-consensual e seu interesse em compreensão a uma orientação fenomenológica. (...) Ao mesmo tempo que Dewey apresenta uma preocupação com a construção de um ambiente instrucional científico, simplificado, ordenado, equilibrado e purificado dos males sociais, ele também enfatiza a necessidade de interação entre professores e alunos, assim como a participação dos alunos na escolha das atividades “de modo que se tenha aprendizagem como sua consequência” (p. 56) Portanto, no lugar do ambiente “purificado” e perfeitamente previsível e ordenado aprioristicamente conforme o paradigma técnico-linear, instala-se o ambiente norteado pela interação entre professores e alunos, com maior poder de escolha por esses. (VIDAL, 2000, p. 47)

Helena comenta a diferença de perspectivas entre professores com visão pedagógica emancipatória e de outros que incitam (consciente ou inconscientemente) a dependência de seus alunos a eles, fazendo-os acreditar que o único caminho para o progresso é a técnica que eles ensinam e alega que “*alunos jovens e mais influenciáveis podem ver o professor como um mentor absoluto e depender dele para tomadas de decisões que fogem ao ensino do canto*”. Este último comentário pode ser correlacionado com o aspecto vicariante do ensino tradicional descrito por Mariz, que aponta que “esse tipo de formação em geral depende de um ambiente de admiração e confiança e de um compromisso de entrega incondicional por parte do aprendiz para funcionar, pois se fundamenta justamente na ideia de que o mestre é o modelo ideal a seguir.” (MARIZ, 2013, p. 23)

Respostas referentes à pergunta: “Para você, como aluno(a), essa autonomia foi estimulada em aula?”

Consuelo descreve que em sua trajetória a sua autonomia foi estimulada e desestimulada em vários níveis, alternando entre professores abertos à experimentação, que não esperavam um timbre padrão para cada tipo de repertório, e professores que buscavam um repertório padrão, uma categorização em fach (podendo aqui ser associado à categorização

arbitrária já comentada anteriormente, reconhecida por Stephen Smith), estimulando um ambiente propício à comparação entre alunos. Também comenta de professores com condutas muito francas, com códigos de ética abertamente delimitados e, principalmente, enfatiza a importância de professores que se reciclam e que são abertos a novos aprendizados, o que os leva a serem menos inclinados à noção de hierarquia do conhecimento. Esta ideia do professor pesquisador e aberto a novas perspectivas também encontra respaldo nos princípios freirianos, conforme DEL RIO:

Ensinar exige pesquisa (...) Nas aulas de canto a pesquisa deve ser constante, e por isso esse princípio é importante. Na aula, o professor pesquisará sensações proprioceptivas, identidade vocal e expressividade junto com aluno, e nessas pesquisas tanto o aluno como o professor aprenderão (...) Ensinar exige consciência do inacabamento. Aqui, Freire nos faz refletir sobre nos reconhecermos como seres inacabados e em constante processo de formação. Ele acredita que o professor crítico é predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Este princípio nos lembra que nunca estamos “prontos” e sempre poderão ocorrer novas descobertas no processo da aula de canto, seja como professor ou aluno. (DEL RIO, 2021, p. 17 e 19)

Helena também descreve uma experiência mista, entre professores nos Estados Unidos, mais pragmáticos e emancipatórios, e professores do Brasil, de uma perspectiva mais tradicional e de uma relação menos dialógica. Bernardo diz que, embora não possa reclamar da autonomia que teve, a sua formação poderia ter sido mais estimulada do ponto de vista criativo (partindo, por exemplo, do texto e da criação de personagens) ao invés de ficar focada apenas no cumprimento de repertório padrão. Ele reconhece o caráter vertical de sua formação e, assim como Helena, reconhece que a autonomia do estudante também se forma a partir do seu contato com novas referências, não apenas no trabalho com o professor. Porém, quando essas inspirações fora da aula acontecem, é possível que o aluno tenha menos tendência (ou talvez até um bloqueio) de se arriscar em experimentos que fujam da expectativa padrão deste modelo vertical.

Entendemos que dentro de uma aula de canto dificilmente haveria espaço para uma abordagem interpretativa muito profunda, visto que o próprio trabalho de construção técnica já toma bastante espaço. Porém, podemos traçar conexões com a ideia de currículo intensivo aplicado ao canto, defendido por VIDAL: segundo a autora, disciplinas como interpretação teatral configuram conteúdos relevantes para a formação de um bom cantor. Uma disciplina como esta, oferecida num currículo formal, abriria vias de complementação e transdisciplinaridade com a aula de canto, contribuindo para uma formação mais sólida e

abrangente. Apesar de ser apontada apenas a lacuna curricular do ensino de pedagogia vocal no capítulo de contextualização deste trabalho, é evidente que outros aspectos na formação de cantores como este devem ser considerados e revisados também.

Respostas referentes à pergunta: “Para você, como professor(a), te ocupa pedagogicamente a questão da autonomia?”

Todos os entrevistados responderam sim para esta pergunta, novamente apontando diferentes implicações. Bernardo reconhece que a ideia do trabalho técnico só ajudará até um certo ponto, uma vez que o corpo deve estar “embebido” na técnica, para então abrir espaço para questões criativas. Ele aponta que a arte tem muitas facetas, entre elas a de ser um catalisador para o artista se desenvolver. Ao dar aula fora do contexto profissionalizante, ele comenta como é necessário o tato para que o professor não faça o aluno entender a arte como mais um problema, mas uma cobrança em cima dele. Como ele dá aula majoritariamente para cantores sem intuito de profissionalização, outros aspectos didáticos são prioridade para ele: o processo de aceitação da própria voz e elaborar uma construção de confiança na qual ele não corrija excessivamente o aluno, no anseio de fazê-lo cantar bem, justamente para que o próprio aluno possa se entender como protagonista da própria arte ao invés de seguir um padrão imposto. Esta abordagem implica, entre outros fatores, no que ele chama de “salto de fé”, a escolha de confiar no aluno ao invés de projetar mais pressão para que ele acerte.

Essa postura pode ser associada às teorias de Carl Rogers, autor citado por DEL RIO, que foi um psicólogo cuja abordagem colocava o paciente no centro do trabalho terapêutico, de forma que ele encontrasse sua própria cura. E essas implicações podem ser associadas dentro da área da educação ao processo da aprendizagem significativa. Encontram-se entre os seus princípios a empatia e a confiança:

O facilitador deve ter apreço, aceitação e confiança no aprendiz. O facilitador aprecia o aprendiz, os seus sentimentos, as suas opiniões e a sua pessoa. Tem apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e muitas potencialidades. Aceita o outro indivíduo e confia nele. (...) O facilitador deve ter compreensão empática. Considera-se que compreensão empática é diferente da compreensão avaliativa, como quando falamos “eu sei o que está errado com você”. Rogers acredita que quando há empatia sensível, o aprendiz se sente acolhido, compreendido, sem ser julgado; e reforça a ideia de que o facilitador dever ser real, evitando ser pseudo-empático ou colocar uma fachada de interesse. A professora Mônica Thiele, nos alerta sobre o perigo de ouvirmos apenas “os defeitos da voz e parar de ouvir as qualidades

que essa voz tem”. Ao analisarmos essa abordagem, percebemos o afastamento da compreensão avaliativa, que, segundo o autor, ajuda na aprendizagem significante. Ao estimular a aprendizagem autodescoberta, autoapropriada, estimulamos o aluno a experienciar sua voz, e a estabelecer seus padrões pessoais de coordenação e expressividade. (DEL RIO, 2021, p. 16)

Helena também trabalha com alunos cuja maioria não busca profissionalização, e reconhece que o trabalho do professor pressupõe uma rotatividade de alunos e não uma dedicação exclusiva destes. Em aula, segundo ela, é deixado bem claro que sua abordagem é uma das várias que existem por aí, e é estimulado que seus alunos busquem trabalhar com outros professores quando há a oportunidade. Para Consuelo, a docência pressupõe o exercício de se colocar no lugar do outro, e um professor que não busca isso suscita um ensino pela metade. Ela também entende que todo espaço tem potencial para ser um espaço de aprendizado e troca e que todo lugar pode ser uma sala de aula, e portanto, tem potencial de induzir mudanças.

Ela também descreve a trajetória que a levou à vocação de ensinar: primeiro, inspirada por sua mãe, que também era professora. Mas ela também entende suas experiências com professores abusivos como elementos que integram sua prática (mais especificamente, como não ser igual a estes professores). Sendo uma pessoa neuroatípica, ela reconhece no ensino tradicional como um todo, não apenas musical, um formato de educação normativa calcado em relações de poder (que transpassa questões como machismo, psiconormatividade, racismo, transfobia, etc) e que, apesar de ser um sistema capaz de se moldar às demandas de pessoas neurodivergentes, se espera que estes indivíduos se adequam ao sistema, o que normalmente lhes gera sofrimento. Este sofrimento gera uma dificuldade à aprendizagem e que segundo ela é responsabilidade do professor ter essa habilidade de mediar as capacidades e necessidades de cada aluno com a informação e conhecimento a serem transmitidos. Como cada aluno é único, ela cita a seguinte frase: “Eu até sei dar aula, mas não sei dar aula para você. Você vai me ensinar a dar aula para você.”

Seus posicionamentos novamente tem correlações com os princípios freirianos da rejeição à discriminação e da escuta:

Freire considera que ao ensinar devemos estar disponíveis aos riscos e à aceitação do novo, e que devemos rejeitar qualquer forma de discriminação, seja de raça, de classe ou de gênero, pois isso fere a substantividade do ser humano e nega a democracia (...) no ambiente da aula de canto o “saber escutar” vai além da escuta de decodificação dos ajustes técnicos; é estar

atento e curioso aos relatos de conforto ou desconforto e acolher a expressividade e a busca de identidade artística, que também fazem parte do estudo do canto, além de sempre escutar o que o aluno traz de suas pesquisas individuais. (DEL RIO, 2021, p. 18 e 20)

3.4 ANÁLISE DE ENTREVISTAS DO GRUPO B

Pseudônimos adotados: Elora, Nádia e Daniela.

Respostas referentes à pergunta: “Para você, há uma relação entre técnica de canto e autonomia? Como ela se estabelece?”

As três entrevistadas entendem que há uma relação entre técnica e autonomia. Elora entende técnica de canto como o manejo de si mesmo, consistindo em um processo individual de exploração de possibilidades vocais até os seus limites, que podem ser ultrapassados por meio de ferramentas (como as que são obtidas em aula) para conhecer novas fronteiras. No entanto, assim como Helena e Bernardo, ela percebe que outros processos além da aula técnica podem gerar novas vias de construção do conhecimento, como jogos de improvisação, cantores que inspirem o estudante etc. Seu entendimento quanto ao seu próprio trabalho consiste na ideia de ser uma facilitadora de processos, em oposição à ideia de ser uma pessoa que injeta conhecimento no aluno. Esse termo, facilitadora, é utilizado também por Rogers:

Aqui, Rogers define *aprendizagem significante: a aprendizagem que combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, e que será eficaz quando for auto iniciada e articulada a interesses pessoais. O professor é chamado por ele de facilitador*. Esse facilitador põe seu saber à disposição do aluno, mas não se impõe a ele; o facilitador precisa criar um clima de confiança e aceitação em sala de aula. Rogers diz que o facilitador permite liberdade para ideias fora do comum, pois acredita que, ao ser livre, o aprendiz se torna curioso, e a aprendizagem se torna uma busca excitante e não uma mera acumulação de informações. Assim, o diferencial está na habilidade para acompanhar mais que conduzir. Ele enfatiza que cada professor desenvolve o seu modo de permitir a liberdade. (DEL RIO, 2021, p. 16)

Nádia comprehende o desenvolvimento da autonomia como consequência da automatização de uma determinada habilidade técnica, que é desenvolvida a partir das habilidades de propriocepção. Ela também descreve o aprendizado técnico como um processo de aprendizagem motora que consiste em fases: a fase da motivação e atenção, a fase de

criação de novos caminhos neurais e a fase de consolidação do novo caminho neuromotor (fases que correspondem à associação feita entre DEL RIO e VIDAL, no capítulo anterior).

Para Daniela, é função do formador elaborar uma forma de estudar em conjunto com o aluno, de forma que o auxilie a entender com clareza a escola técnica que é oferecida em aula. Esta é, segundo ela, uma prioridade anterior à ideia de levantar um repertório. Quanto mais essa habilidade de organizar o próprio estudo é levantada de forma sólida, maior a possibilidade de direcionar a aula para um estudo de unir a expressividade com os parâmetros técnicos, uma abordagem definida por ela como técnica aplicada. Segundo ela, esta prática é necessária visto que é comum observar alunos que têm um desempenho técnico excelente durante a aplicação de exercícios convencionais, mas que tem dificuldade de replicar estes elementos ao executar a peça em si, de forma que a expressividade que poderia ser potencializada pela técnica não acontece com a mesma eficiência.

Respostas referentes à pergunta: “Como você percebe a relação de autonomia entre professor e aluno?”

Daniela define uma aula bem sucedida como sinônimo de um encontro bem sucedido, no qual ambas as partes se comprometem para realizar a construção do aprendizado. Mas apesar do aspecto do comprometimento, ela reconhece a influência de fatores externos que interferem nessa dinâmica: primeiro, a demanda de trabalho à qual os alunos são submetidos fora da sala de aula que reduzem o tempo de estudo criativo, fundamental para a sedimentação do aprendizado e que resulta em uma demora maior para construção de autonomia. Segundo, o acesso rápido à informação, que leva à sensação de que é possível construir uma consistência técnica e uma assinatura artística em tempo menor aos tempos de assimilação do corpo. E embora a adaptação a prazos de testes, audições e limites de idade de editais sejam uma realidade à qual o professor tem que se adaptar, ainda assim existem períodos de desenvolvimento que não são negociáveis e não são possíveis de serem adaptados à demanda que o mercado exige.

Essa definição da aula como um encontro corresponde à terminologia e ao conceito utilizados por Gabriel Perissé (*apud* MATSUFUJI) ao discutir formatos pedagógicos mais horizontais:

Gabriel Perissé (2012) defende que o ensino-aprendizagem efetivamente ocorre quando há o "encontro". O autor define encontro como um acontecimento relacional entre duas pessoas, um entrelaçamento de

iniciativas, uma colaboração e cooperação, um espaço de jogo, uma colisão de universos que interagem entre si. Envolve disposição, vontade, "investimentos atitudinais" por parte de todos os envolvidos para que haja o entrelaçamento interpessoal; como o autor diz, uma pessoa pode estar fisicamente ao lado da outra e não estar em encontro com ela. O encontro só é possível com a presença de certos elementos e valores: bidirecionalidade, criatividade, âmbito, generosidade, respeito, tolerância, entre outros. Tais conceitos, segundo Perissé, caracterizam Pedagogia do Encontro. (MATSUJI, 2021, p. 26)

Nádia parte do princípio de que “quanto mais independente dela, melhor” e é contrária ao posicionamento de professores que monopolizam o aluno, esperando que ele faça aula somente com eles. Segundo ela, em especial com os alunos avançados, é interessante que façam aulas com outros professores para terem acesso a outras opiniões na sua formação. Ela comprehende que mesmo os cantores líricos em carreira ativa precisam de um ouvido externo treinado para acompanhá-los ocasionalmente e indicar elementos que o próprio intérprete não percebeu sozinho (no entanto, esse acompanhamento deve ser esporádico). Em sua prática como professora, ela procura elaborar o uso de checklists com aspectos a serem observados, uso de espelhos para observar ajustes externos do corpo e estimula que os alunos exercitem a propriocepção sempre que possível.

Elora observa na relação entre professor e aluno um aspecto de mestre e aprendiz, que embora possa implicar no compartilhamento de experiências, também pode levar a situações em que o aluno não se sinta empoderado a explorar vocalmente sem o auxílio do professor, de forma que, em casos mais complexos, alguns professores chegam a enxergar seus alunos como sua propriedade enquanto manifestação vocal, e nesse sentido é necessário cuidado e humildade ao trabalhar na formação de cantores. Ela comprehende a comunicação como um processo muito complexo, a tal ponto que informações se perdem às vezes: a mente do professor pode priorizar uma parte da informação passada, enquanto a mente do aluno pode privilegiar outras partes. Nisso surge a necessidade da repetição e recorrência para que essa comunicação seja efetiva de fato. Na sua prática, ela procura estimular a atenção do aluno em si mesmo, para que entenda quais fundamentos o levaram a determinada sonoridade e como reproduzi-la. Ela também reconhece que, diferente da sala de aula, é comum em ambientes autoritários (como provas e audições) que essa atenção seja prejudicada e mais difícil de manter.

Respostas referentes à pergunta: “Para você, como aluno(a), essa autonomia foi estimulada em aula?”

Elora observa que essa autonomia foi cobrada em aula porém não eram dadas ferramentas para que essa autonomia fosse obtida, de forma que ela recebia uma instrução e se essa instrução não fizesse sentido, era seguida por uma demonstração vocal que poderia ser bem decodificada ou não. Se não fosse, o professor a orientava a ir para casa estudar porque “a ficha não estava caindo”. Ela descreve que em sua trajetória houveram professores que, apesar de serem capazes de conduzi-la a bons resultados, não tinham uma didática que deixasse claro como voltar àquela emissão feita em aula, o que gerava uma certa insegurança. Em outras circunstâncias, ela descreve experiências com uma professora que embora tenha lhe dado muita clareza sobre os processos construtivos do canto, havia uma relação dentro da aula na qual a professora se responsabilizava demais pelos acertos e pelos erros do aluno:

“E por outro lado, eu tive uma professora que era uma mestra bastante tradicional que tinha uma visão dos alunos como pupilos mesmo, ela se responsabilizava muito pelo que a gente fazia e eu acho que era até pesado para ela o tanto que ela sentia que era falha dela, tinha dia que eu chegava na aula dela e ela falava ‘Eu tô me sentindo muito mal, eu acho que eu não sei ensinar porque o fulano não entendeu o que eu queria dizer.’ Ela se sentia muito responsabilizada, ou seja, ela delegava pouco ao outro o que tava acontecendo (...) ao mesmo tempo em que ela era uma mão muito firme: ‘Isso você pode fazer, isso você não pode fazer; agora você vai mudar de classificação vocal porque eu acho que a tua voz não é mais aquela.’ Chegando no limite às vezes de eu estar com a voz cansada e rouca e dizer ‘Tô rouca, minha voz não tá saindo’ e ela responder ‘Não, você não tá.’ (Risos) Que é uma coisa estranha olhando hoje né? Porque é claro que eu sinto melhor o meu corpo do que uma pessoa que tá fora de mim, né?. (Risos) Mas chegava nesse limite ‘Não, é ilusão sua, você não tá rouca, é porque você não tá apoiando.’”

Essa super responsabilização do professor em relação aos progressos e dificuldades do aluno parece encontrar relações com o ensino vertical comentado por Matsufuji, no qual o aluno é entendido como o recipiente vazio de conhecimento. E embora esse conceito seja originalmente estabelecido para apontar seus efeitos negativos sobre o aluno, esse excerto da narrativa de Elora parece apontar que há um efeito nocivo deste modelo também sobre o

professor. Se o aluno não é visto como parte íntegra da dinâmica de aprendizagem, toda a responsabilidade do processo inevitavelmente cai sobre o professor. E essa percepção injusta talvez possa ser agravada por condições estruturais históricas: ao estudar as dinâmicas de aula de grandes professoras do cenário lírico paulistano, Pontes Junior explicita em sua tese como, segundo as descrições dos alunos, essas professoras desempenhavam o papel de mediadoras entre os alunos promissores e os trabalhos do cenário musical, de forma que carregar o nome dessas professoras em sua formação chegava a ser um elemento de peso em seus currículos:

Do ponto de vista simbólico, essas professoras carregavam conteúdos e valores agregados que apontavam para resultados experimentados dentro do campo. Mas não apenas isso. As idealizadoras dos modelos de ensino-aprendizagem em questão passavam a atuar também de um modo institucionalizado, não no sentido do diploma convencional, mas como uma espécie de certificação que vincula o aluno ao nome reconhecido do professor. (PONTES JUNIOR, 2020, p. 188)

Alternativas a essa dinâmica podem ser encontradas também nas teorias da aprendizagem. Talvez tenha correlação com o que Bernardo descreveu como “salto de fé”, já associado acima às teorias de Carl Rogers. Talvez seja possível estabelecer conexões entre essa análise com o que Daniela descreve em seu relato. Segundo ela, observando seu tempo na docência, há uma tendência inicial dos alunos de delegar o seu processo em demasia para a aula de canto e para o professor, assumindo pouco dessa responsabilidade para o seu próprio tempo de exploração criativa. Há a hipótese de que parte desta tendência seja reflexo da maneira como é pensado hegemonicamente o ensino de canto no país, como descrito acima.

Daniela também observa uma forte influência histórica do pensamento positivista no ensino que pode concatenar, dentro do ensino tradicional de canto, a um uso de terminologia que nem sempre se adapta de forma adequada aos alunos. Uma vez que o uso de imagens como ferramenta didática é muito comum no aprendizado de canto, ela sente que em sua trajetória havia um pensamento voltado para “*Essa imagem aqui funcionou para Fulano, Beltrano e Ciclano. Então tem que funcionar também para Catarina, Paula e João.*” Mas nesta lógica, não se contempla o histórico individual de cada aluno, de forma que a mesma imagem pode significar coisas distintas para alunos diferentes. Como diz MATSU FUJI: “Uma mesma prática ou ensinamento não interage do mesmo jeito com corpos diferentes, pois cada corpo atua de modo próprio no processo.”¹⁶ e FÉLIX também reitera esse aspecto dizendo que “o problema da comunicação no canto vai além da definição da imagem correta. Antes disso,

¹⁶ MATSU FUJI, 2021, páginas 23 e 24.

deve-se observar, também, como esse "sujeito", o aluno, apreende e assimila essas imagens"¹⁷. Nádia, descrevendo sua trajetória principal ao lado de uma professora bem tradicional e das escolas antigas, também aponta que a autonomia não era uma questão levantada para ela em aula. Observa, inclusive, que a orientação recebida era mais baseada no “não” do que no “sim”, num sentido de como a professora a orientava em direção a um resultado esperado, mais do que sob um caráter exploratório.

Respostas referentes à pergunta: “Para você, como professor(a), te ocupa pedagogicamente a questão da autonomia?”

Todas as entrevistadas declararam que procuram estimular a autonomia de seus alunos. Nádia reitera o uso de checklists e espelhos em aula e comenta sobre a necessidade de estimular a propriocepção dos alunos. Ela explicita também o quanto, como aluna, a prática esportiva e a prática de Yoga foram fundamentais para o desenvolvimento do seu próprio autoconhecimento corporal. E como professora, considera o uso da Técnica Alexander como um dos seus principais recursos de percepção corporal, indicando cursos voltados a essa técnica para os seus alunos sempre que possível. Ela também deixa claro que embora o processo de aula deva sempre incitar a autonomia do aluno, este é um processo que nunca é autodidata, visto que o conceito do autodidatismo implica que o aluno não precisaria de uma outra pessoa para ajudá-la, nem mesmo ocasionalmente, o que não é verdade, segundo a entrevistada. No caso da sua trajetória, Nádia considera que a falta de professores que tivessem essa perspectiva sobre autonomia só fez com que ela demorasse mais para ter algumas percepções que poderiam ser melhor estimuladas se esse aspecto fosse levado em consideração.

Ao separar autonomia de autodidatismo, Nádia faz uma associação já levantada por Vygotsky, quando este questiona o papel do professor, uma vez que consideramos o aluno como parte ativa do aprendizado:

Ao atribuir tamanha importância excepcional à experiência individual do aluno, deveríamos reduzir o papel do professor a nada? Deveríamos substituir a antiga fórmula: “o professor é tudo, e o aluno nada” com o seu oposto: “o aluno é tudo e o professor nada”? De forma alguma. (...) porque atribuímos ao papel do professor algo incomparavelmente mais importante. (...) o ambiente

¹⁷ FÉLIX, 1997, p. 74

social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e o papel total do professor se reduz a ajustar esta alavanca. (VYGOTSKY, 1997, p. 48)¹⁸

Ao explicar que mesmo profissionais precisam de um acompanhamento ocasional com um profissional que tenha um ouvido treinado, Nádia encontra um ponto em comum com a narrativa de Daniela, que acredita que o cantor “tem um limite de autopercepção e de escuta pela constituição do instrumento, porque o instrumento somos nós, e a nossa escuta também somos nós, e a nossa escuta muda com o tempo e o nosso instrumento também muda com o tempo”. Mas para isso, é necessário um processo qualitativo e constante de treinamento dentro de uma determinada escola técnica, de forma similar à construção de habilidade atlética, até que o próprio aluno consiga se preparar sozinho corporal e vocalmente antes de uma apresentação. Para ela, um bom sinal de emancipação do aluno é quando o próprio aluno traz gravações para conferir certos elementos técnicos que poderiam ser otimizados, ou seja, quando se demonstra a habilidade de discernir possibilidades de realização técnica. Daniela também faz um discernimento importante entre a ideia de cercear ou regular conhecimentos e a ideia de fazer escolhas sobre quais desafios são mais propícios para serem desenvolvidos com o aluno, tendo em mente em qual estágio técnico o aluno se encontra, e comenta que é muito comum os discente confundirem as duas coisas.

3.5 Um olhar geral sobre as entrevistas

Ao compararmos as respostas dos dois grupos, observamos um consenso entre todos os entrevistados de que há uma relação entre técnica e autonomia e de que há uma preocupação, enquanto professores, de elaborar um pensamento pedagógico que instigue a autonomia em seus alunos. No entanto, as descrições e os entendimentos de como essa formação de autonomia ocorre são apresentados de formas distintas, partindo de suas experiências como alunos e como docentes, e por consequência recorrendo à ideia de que elaborar uma forma de ensinar é um processo autoral. E mesmo que cada indivíduo descreva as implicações da autonomia de forma diferente, todas as narrativas apresentam a possibilidade de serem lidas e contextualizadas sob a lente das teorias de aprendizagem, demonstrando que essas teorias podem ser consideradas como recurso para elaborar novas

¹⁸ In attaching such exceptional importance to the student's individual experience, should we reduce the role of the teacher down to nothing? Should we replace the old formula: “the teacher is everything, and the student nothing,” with its opposite: “the student is everything, and the teacher nothing”? By no means. (...) because we are assigning to the role of teacher something incomparably more important. (...) the social environment is the true lever of the educational process, and the teacher's overall role reduces to adjusting this lever.

vias de pensar a pedagogia vocal tradicional, não como duas opções opostas e excludentes, mas como recursos complementares.

Embora em graus diferentes, todos os entrevistados relatam experiências com professores de didáticas mais tradicionais que induziam à autonomia e à exploração em maior ou menor grau. Descrições como a sensação de “urgência” em resolver a voz do aluno (dando mais foco à técnica do que a possibilidades criativas), a sensação de imposição de uma sonoridade padrão, a categorização arbitrária em uma determinada classificação vocal, a cobrança de uma autonomia sem que as ferramentas para obtê-las fossem necessariamente dadas em aula, o uso da mesma terminologia para todos os alunos sem considerar como essa imagem é entendida por cada um e a super responsabilização do professor sobre os acertos e erros do aluno, sugerem pensamentos voltados a um ensino vertical, amparados por metodologias calcadas em raízes positivistas. Como esses pontos são observados em ambas as faixas etárias, essa similaridade dos relatos sugere uma característica intergeracional e provavelmente estrutural, seja por relação direta ou indireta. Isso não significa que a metodologia tradicional não seja funcional e não tenha seus méritos; mas implica, ao considerarmos o aluno como agente tão ativo quanto o orientador, que há novas perspectivas de construção e apreensão de conhecimento que nem sempre são contempladas sob este paradigma de ensino.

Observamos também que demandas distintas pressupõem perspectivas distintas: as respostas do Grupo A associam mais explicitamente a relação técnica-autonomia com a possibilidade de criação artística e de fazer escolhas do que com as respostas do Grupo B, que ligam autonomia e técnica com a ideia de apropriação dos manejos do próprio corpo e a automatização desses novos caminhos neurais. Essa diferença provavelmente se dá porque o primeiro grupo tende a atender mais alunos amadores, numa perspectiva mais voltada à educação musical, ao contrário dos alunos atendidos pelo segundo grupo, que tendem a buscar uma formação profissionalizante e, portanto, já pressupõe a busca desse aluno de elaborar suas próprias criações, buscando a aula como amparo para chegar a um resultado sonoro que potencialize essa expressão.

Algumas implicações de mudança mercantil e geracional também aparecem nos relatos. Daniela, por exemplo, aponta as consequências do pensamento acelerado induzido pelas redes sociais e pela velocidade das demandas de mercado, fatores que geram impacto crucial sobre os processos de aprendizagem se compararmos com o ritmo padrão de vida de décadas atrás. Além disso, quando questões de recortes sociais como neuronormatividade, racismo, transfobia, etc aparecem nessas discussões da autonomia e da relevância da vivência

do aluno, observamos outra diferença: esses novos questionamentos sobre a realidade não necessariamente eram contemplados pelas gerações anteriores de professores, o que implica na necessidade de novas soluções criativas (e até heurísticas, provisoriamente) para essas novas demandas que surgem em função de um ensino emancipatório. E também há de se especular que esse surgimento de novas demandas também ocorrerá com as gerações seguintes.

CONCLUSÃO

Contemplamos as condições históricas sob as quais o ensino do canto lírico se sedimentou no Brasil e quais possíveis implicações esse processo surtiu sobre a pedagogia vocal, desde o inserimento do ensino musical no Brasil Imperial e as reverberações deste formato de ensino até o século XX. Observamos que o estilo do canto lírico no Brasil surge por meio de imitação, visto que é uma tradição importada da Europa, sem se adaptar às características do país. Relacionamos a distância geográfica envolvida na formação de cantores como fator determinante para o modelo tradicional de canto, estabelecendo uma relação de dependência do aluno com o professor visto que esse possuía não apenas o conhecimento técnico sobre qual repertório preparar e como executá-lo eficientemente, mas também por deter o material musical, gravações e partituras necessário para isso. Também observamos a influência do pensamento positivista sobre o ensino no Brasil como um todo, calcado em uma metodologia que contempla o mundo como estável e permanente, não contemplando mudanças de cenário musical e cultural. E ao analisarmos os currículos do ensino superior, mais especificamente em bacharelados de música com habilitação em canto, também fica evidente a lacuna de formação para a área do ensino técnico, mesmo considerando que a grande maioria dos professores de canto são egressos deste curso de formação. Ou seja, há uma tendência do ensino tradicional ter um caráter metodológico mais rígido, que não contempla novas demandas dos alunos e não é questionado pedagogicamente, visto que a formação dos professores não abrange essas questões.

Em virtude dessas considerações, foram levantados alguns questionamentos sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, pautando-se nas teorias da educação como via alternativa a um modelo pautado em imitação e em uma ideia de que o aluno é um recipiente vazio de conhecimento, como definido pelo conceito de ensino vertical. Por meio dessas teorias da educação, entendemos a bagagem individual do aluno como relevante, considerando que ele possui conhecimentos próprios e necessários para a aprendizagem, e por consequência o admitindo como agente ativo do processo educacional. Observamos também que a pedagogia emancipatória tem necessariamente um caráter dialógico, considerando não apenas a bagagem do aluno mas também a do professor, levando ao entendimento de que

elaborar um raciocínio didático emancipatório é um processo autoral, não sendo possível estabelecer um formato fixo de ensinar.

Para levar as hipóteses levantadas por meio da revisão bibliográfica a um âmbito mais prático, foram entrevistados seis indivíduos no intuito de cruzar seus relatos de experiência pessoal como alunos e como formadores, deixando aberta a possibilidade de definirem suas próprias concepções de autonomia relacionadas ao ensino de canto. Adotou-se pseudônimos para cada indivíduo envolvido na pesquisa como forma de proteger sua identidade caso surgissem relatos de situações vexatórias de suas próprias vivências. Reiteramos a necessidade de mais pesquisas que considerem as vivências de pessoas pertencentes a minorias sociais, visto que a argumentação desenvolvida até aqui coloca a bagagem do aluno como elemento crucial para o trabalho do professor e que esse tipo de pesquisa qualitativa pode contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas mais igualitárias.

Os relatos coletados apontam compreensões distintas sobre a associação entre técnica e autonomia (em consequência das vivências individuais de cada entrevistado) e apontam vias de conexão com as teorias da aprendizagem, demonstrando sua utilidade enquanto elementos complementares para o ensino tradicional. Os relatos também demonstram características em maior ou menor grau de um ensino verticalizado na descrição das suas experiências como alunos dentro de sistemas tradicionais, e alguns relatos levantam a hipótese de diferenças de realidade entre uma geração e outra que podem influenciar no processo de apreensão técnica (como a velocidade de informação, redes sociais, demandas mercadológicas) e de pensamento de ensino (como a vivência de alunos pertencentes a minorias sociais cujas realidades não eram necessariamente discutidas e consideradas por docentes de décadas atrás).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEL RIO, Paula. **Um olhar sobre o ensino do canto por meio das teorias de aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pós Graduação em Pedagogia Vocal: Expressão e Técnica) - Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2021.

FELIX, Sandra Mara de Paula. **O ensino de canto no Brasil: Uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de canto no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 1997

MARIZ, Joana. **Entre a expressão e a técnica: a terminologia do professor de canto - um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo.** Tese (Doutorado em Música) - IA, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, UNESP, São Paulo, 2013.

MATSUFUJI, Ricardo Akira. **Vocalizando a Identidade: análise das relações professor-aluno no ensino de canto.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - IA, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, UNESP, São Paulo, 2021.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Editora Cosac Naify. 2003.

PONTES JUNIOR, Wilson. **Transmissão oral e arte lírica paulistana: narrativas sobre os modelos de ensino-aprendizagem de Leila Farah, Hermínia Russo e Isabel Maresca.** Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SMITH, W. Stephen. **The Naked Voice: A Wholistic Approach to Singing.** New York: Oxford University Press. 2007.

VIDAL, Mirna Rubim de Moura. **Pedagogia Vocal no Brasil: Uma Abordagem Emancipatória para o Ensino-Aprendizagem do Canto.** Dissertação (Mestrado em

Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Unirio, Rio de Janeiro, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Educational Psychology**. Boca Raton, Florida: St. Lucie Press. 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Edição Eletrônica. Ed Ridendo Castigat Mores. 2001.

ANEXO 1:

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DO GRUPO A

1.1 CONSUELO (31 anos)

(Entrevista concedida em 27/09/2022, via mensagem de áudio)

- 1. Para você, há uma relação entre técnica de canto e autonomia? Como ela se estabelece?**

Bom, eu acho que existem relações de autonomia e independência em tudo na vida né, não dá para dizer que é algo específico de técnica vocal. Eu acho que tudo, tudo, tudo, tudo a gente tem que trabalhar numa perspectiva de emancipação né? E aí também, assim, não acho que autonomia seja não depender de ninguém, e sim você ter liberdade para exercer quem você é atualmente né, os seus conhecimentos, tudo o que você sabe, exercer tudo isso e ter liberdade para aprender coisas novas né, tendo restrições às vezes mas não repressões - acho que são coisas diferentes. Então assim, eu acho que dizer que uma pessoa tem que ter autonomia para construir técnica vocal é dizer que a pessoa tem que ter autonomia sobre seu próprio corpo. Porque não existe, como eu posso dizer... não existe técnica em abstrato, né? Eu costumo definir técnica como ferramentas para chegar num resultado eficiente e esse resultado eficiente tem padrões porque a gente tem uma fisiologia mas também nós temos uma anatomia, nós temos mente, nosso corpo tem uma história né? Então assim, eu acho que sim, obviamente tudo tem relações de autonomia e dependência né, só que eu acho que a gente tem que tomar cuidado para não confundir “autonomia” com “não depender de ninguém”. Autonomia, principalmente nesse ambiente de aprendizado para mim é você ter liberdade para ser quem você é, para validar os conhecimentos que você já tem, então não ter aquela ideia de que o aluno é *alumni*, né, uma tábula rasa, e a partir disso você também construir novos conhecimentos. Não é receber informações partindo do pressuposto de que você não sabe nada e ficar no “cercadinho”. A questão é você não desvalorizar o que você sabe, não desvalorizar a sua história, entender a história do seu corpo e da sua mente, e até mesmo entender do contexto social de onde

você veio e a partir disso você estabelecer as bases dos conhecimentos que você quer desenvolver. E vale a pena dizer também que a autonomia não é a mesma coisa para todo mundo, existem contornos. O desenvolvimento da autonomia de uma mulher é diferente do desenvolvimento da autonomia de um homem, né. O de uma pessoa negra, o de uma pessoa PCD (pessoa com deficiência), enfim, tem vários contornos aí. Então sim, a técnica vocal assim como qualquer processo social, especialmente o processo de aprendizado, é necessário autonomia. Uma liberdade que não é um conceito abstrato e restrito, que não significa não depender de ninguém, mas que significa ser valorizado na sua capacidade de tomar decisões e de falar por si. E só um adendo: quando digo de liberdade para aprender coisas novas, eu também tô falando de uma liberdade para *recusar* a aprender coisas novas, porque nem todos os saberes são emancipatórios. Eu posso me recusar a aprender canto lírico, por exemplo. Eu posso me recusar a aprender uma coisa X ou Y. Então ter liberdade para aprender coisas novas - a gente se esquece que recusar um determinado aprendizado também é um processo de aprendizado. Processos de aprendizado não são só receber informações. A gente tem o direito de recusar também. “Não quero aprender isso, não quero saber disso”.

2. Como você percebe a relação de autonomia entre professor e aluno?

Eu acho que existe uma hierarquia *inescapável* entre professor e aluno. Existe. No mundo. Está dado. E acho que o professor que quer trabalhar essa questão da autonomia do aluno, ele tem que ter consciência disso porque muitas vezes os professores tornam o processo de desenvolvimento da autonomia do aluno como um processo quase que autocentrado, que é como se ele fosse centrado em *o professor* se dissolver como figura de autoridade, e não como o aluno desenvolver a sua capacidade de questionamentos. Os professores entram numa lógica muito autocentrada disso. Isso me incomoda muito. Então o professor tem que ter essa consciência de que ele tem se tensionar até os limites dessas estruturas de poder, mas essa estrutura de poder jamais será dissolvida na sala de aula. E tem que tomar cuidado com essa armadilha de não montar um processo autocentrado: como que *eu* posso não ser uma figura autoritária. Senão fica igual aqueles “feministas”: “Desculpa por ser homem”. Tipo, não é sobre você cara. É sobre a emancipação das mulheres. Então assim, esse é um lado, dos professores que têm essa noção meio idealista e deslocada da realidade, e por

ela ser deslocada da realidade esse próprio conceito de emancipação acaba sendo autoritário né. E tem os professores que não, que realmente acreditam que essa estrutura de poder é válida, que ela é baseada em uma experiência irrevogável, em um conhecimento irrevogável, e tudo isso é validado por estruturas, não só aquilo do que se tem como ideologia do que é o professor e do que são os processos de ensinamento, mas também pelas próprias estruturas. Se você tá falando de uma universidade, se você tá falando de uma escola, se você tá falando do que quer que seja. E é importante observar também como você tem nuances nessas relações estruturais. Eu acho que essa hierarquia entre professor e aluno é inescapável, mas por exemplo: numa universidade pública você tem uma estrutura muito rígida, e isso exerce um determinado poder de opressão do professor sobre o aluno. Mas por exemplo, numa aula particular, o aluno tá pagando. Então muitas vezes ele diz isso de uma forma arrogante: “Eu to pagando, me faz o que eu quero”. Nas escolas de música isso é pior ainda porque essa mediação do dinheiro não é nem cara a cara com o professor. Você está contratando um serviço. Qualquer insatisfação você tem, você vai até a secretaria e reclama “Eu to pagando e não estou pagando por isso”. Então tem essas relações de mediação de quem paga, quais as estruturas e onde essa relação está, e também a questão do professor ser homem ou mulher e outras relações de opressão que se reproduzem dentro da sala de aula. Então vai mais ou menos por aí o que eu penso. Eu acho que essa questão da hierarquia entre professor e aluno não pode ser analisada em si mesma, assim como qualquer outro fenômeno social ela tem tantos condicionantes, sabe? Até mesmo se você pensar na educação como processo de ajuste social, então se você estiver pensando na educação profissionalizante, por exemplo, no ensino da música que é profissionalizante, você está pensando na adequação daquela pessoa aos padrões da indústria musical. Então também é um processo ideológico muito forte. Muitas vezes o professor funciona como um agente de adequação social e adequação aos padrões de uma indústria cultural, então também tem uma relação cultural mercantil e ideológica e é interessante assim, né. A autoridade do conhecimento não é uma autoridade abstrata, “eu sei e você não sabe”. Tem essa dimensão, mas essa é a pontinha do iceberg de você saber que aquela pessoa, que aquele professor exerce um papel ideológico e estruturante da nossa sociedade. Se você pensa o ensino e a escola como uma parte de todo um projeto de ajuste social, e de normatividade. E o professor é, queira ele ou não, um agente desse processo. Pode ser um agente mais ou menos reacionário desse processo, mas é inescapável que seja.

3. Para você, como aluna, essa autonomia foi estimulada em aula?

Eu acho que ela foi estimulada e desestimulada em vários níveis, né. Meu primeiro professor de canto era uma pessoa que incentivava muito as pessoas, muito, muito mesmo. Todo mundo. E ele sempre dava muito reforço positivo, eu chegava querendo cantar um repertório na aula e ele falava “Ah, canta aí”. E ele trabalhava técnica a partir daquele repertório que eu queria cantar, mas ele não cobrava de mim uma voz padrão para aquele repertório. Tinha coisas que ele falava “Não! Pelo amor de Deus！”, mas na maioria das vezes ele falava “Beleza, vamos estudar isso aí que você gosta”. Era um professor de canto lírico, diga-se de passagem. E ele me estimulava muito apesar dele não ter uma perspectiva consciente emancipatória, ele é uma pessoa muito generosa. Depois entrei no conservatório e lá já não foi tão legal, porque além dos professores serem mais conservadores, você já tinha uma pressão maior: “Você entrou aqui então você quer se profissionalizar, você quer ser cantor de verdade”. Então tinha aquela pressão para escolher um repertório padrão “Ai primeiro tem que cantar isso, aí toda soprano tem que cantar isso”. Eu tinha muito aquela pressão dentro do canto lírico para me encaixar num *fach*, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, aí faz prova... Teve uma vez que uma professora falou para uma amiga minha (ela vivia fazendo bullying com essa minha amiga) e falava “vai fazer outra coisa da vida”, aí teve uma prova que ela deu uma nota muito baixa para essa menina, uma nota muito abaixo da média, e aí quando essa menina questionou “Por que que eu tirei essa nota tão baixa?”, a professora falou “Como que eu dou dez para fulana” - que era uma pessoa considerada uma pessoa muito técnica, muito avançada, com um repertório muito bem resolvido - “e dou um cinco para você? Você não é um cinco em relação à fulana.” E é isso, depende muito do lugar. Teve um outro professor que eu tive que ele tinha uma questão ética muito fria assim, pão-pão, queijo-queijo. Então ele falava “Olha, esse é o meu código de ética, trabalho assim, você vem aqui, eu te ensino o que eu sei, se você quer falar não você diz não e aí já não é problema meu.” E eu acho que essa é uma postura bastante honesta, acho que não deixa de ser uma ferramenta de autonomia porque ele tá te dizendo claramente quais são as coisas para as quais você vai ter que dizer sim ou não, tomar decisões né. E tem um outro professor, e esse eu faço questão de falar o nome, que é o Ariel Coelho, que é maravilhoso. A perspectiva dele é ensinar fisiologia, é ensinar técnica, e falar “Olha, essa técnica é assim,

divulguem esse conhecimento científico”. E ele ainda tem um conceito muito interessante que ele chama de Antropofisiologia vocal, que é justamente esse cruzamento de dados entre os estudos das ciências da voz e os fenômenos sociais históricos da voz. Então é tipo você fazer pesquisa que façam você por exemplo chegar à conclusão que a manobra vocal que você faz para chegar no *kagyrá*, no *mongolian throat singing* é a mesma manobra que o James Hetfield do Metallica, faz. Então ele é um grande divulgador de conhecimento. Na sala de aula, ele responde tudo o que você quer saber, ele ensina tudo o que ele sabe, ele é muito generoso, não é uma pessoa que regula conhecimento. Até porque, ele tá sempre se renovando. A autonomia do aluno não é uma ameaça para ele. E eu acho que é isso, tem muito professor que vê a autonomia do aluno como uma ameaça, e até uma ameaça de carreira. Teve um filme que assisti, que se chama A Professora de Piano, do Michael Haneke, um filme pesadão. E essa professora de piano chega em casa, é uma professora de conservatório de Viena, e a mãe dela pergunta “Como é que está aquela sua aluna que toca Schubert?”, e ela responde “Ah, ela tem muita afinidade com o repertório apesar de ser muito imatura”, e a mãe dela responde “Schubert é a sua especialidade, não se esqueça disso. Você quer que a sua aluna faça carreira e você não?”. A mãe dela fala isso. É uma mãe super abusiva. E aí ela começa a ser cada vez mais agressiva com essa aluna, por vários motivos, não só por isso, e aí um rapaz que essa professora tá apaixonada ajuda a acalmar essa menina, que estava tendo uma crise de ansiedade antes de entrar no palco. E essa professora fica com ciúme, tanto porque a menina tá tocando muito bem porque o cara foi acalmá-la. E enquanto essa menina tá tocando, ela quebra um copo de vidro e enfia os cacos no bolso do casaco da menina. Quando a menina veste o casaco e põe a mão no bolso ela corta toda a mão, então é muito engraçada essa questão da autoridade. Esse filme todo fala sobre autoridade, repressão e violência, é um filme muito interessante. Eu acho que em vários níveis e por vários motivos, os professores vão regulando e fornecendo autonomia. Num geral eu acho que os professores que no fundo sabem que são obsoletos têm mais medo dos alunos e os professores que não têm essa postura de “Eu já sei tudo, não preciso buscar mais conhecimento”, que estudam, que se reciclam, que não tem medo de aprender coisas novas, que não falam “***Esta é a minha técnica, este é o meu sistema***” eles são muito mais abertos e tendem a confiar muito mais na autonomia do aluno.

4. Você, como professora, te ocupa pedagogicamente a questão da autonomia?

Então, eu sempre quis ser professora porque minha mãe era professora e eu via que ela tinha uma relação muito bonita com os alunos, os alunos gostavam muito dela. Eu ficava “Nossa, que da hora né?” e eu sempre gostei muito dos meus professores que eram generosos em compartilhar conhecimento, sempre gostei muito de aprender, sempre fui muito fascinada por aprender. Claro que não tudo, tinha coisa que eu também não gostava de aprender, mas aí entra naquilo que eu falei da autonomia de recusar conhecimento também, mas eu sempre gostei muito de aprender. Então eu ficava “nossa, essas pessoas são tão importantes, olha a minha mãe que legal” então eu sempre soube que eu queria ser professora. Escolher *do que* eu seria professora era detalhe. E aí eu optei por fazer Letras, por várias razões, não quis fazer canto logo de primeira, acho que eu não tinha muita maturidade para isso, aí depois saí da Letras, sempre gostei muito de dar aula justamente por eu ser tão apaixonada por conhecimento e por eu ser uma aluna muito ávida, eu queria que meu alunos fossem alunos muito empolgadões, que gostassesem de aprender e tal. Eu gostava muito de ler e tinha professores que falavam “Ah que legal Nize, você se interessa pelas coisas.” E quando eu virei professora eu parti do pressuposto que as pessoas não são burras e que elas tem capacidade de aprender coisas e dar suas opiniões sobre as coisas da mesma forma que eu fazia. Já comecei com essa cabeça. E tem outro lado também que eu queria muito não ser como os meus professores abusivos. E principalmente nesse meio da música eu tive professores horríveis, *horríveis* assim. Por exemplo, na escola tem muito aquilo de “Sabe ou não sabe”, mas são tantas matérias e são tantas coisas aprendidas por obrigação e não por vocação, então se reduz a esse pensamento de “sabe ou não sabe, é burro ou não é burro”, o que já machuca. Mas essa coisa de você virar para a *vocação* da pessoa, uma coisa que ela gosta e dizer “Você *não pode* fazer o que você ama, você *não tem capacidade* de fazer o que você ama” ou então “se você quiser fazer o que você ama, você vai ter que *ralar* até você não amar mais isso”. Então eu sempre quis ser um dos professores bons que eu tive e evitar ao máximo ser os professores ruins, aprender com os erros dos outros já que eles não aprenderam com os seus próprios erros. E esse é um ponto. Nossa, essa é a pergunta mais complexa que tem porque ela meio engloba tudo, desde os meus processos de aprendizagem até eu ser professora, então perpassa tudo, é a síntese de tudo que você perguntou. Outra questão é o fato de eu ser uma pessoa neuroatípica, eu tenho diagnóstico de

bipolaridade, de TDAH e isso me trouxe muitos problemas assim, por causa do TDAH era sempre aquela coisa “Ah a Nize é muito inteligente mas fala demais” ou então “Ah a Nize é preguiçosa então deixa ela se virar”, ou então “a Nize é super empolgada com as coisas, super inteligente, então deixa ela se virar”. Então os dois extremos que eu apresentava se resumia a “ela consegue, deixa ela se virar” ou então “ela não consegue, caso perdido, deixa ela se virar para deixar de ser preguiçosa”. E aí eu tive esses problemas, teve essa questão de ser muito temperamental como boa parte das crianças com TDAH e já com algumas características de bipolaridade, apesar que a bipolaridade mesmo só surgiu aos 25 anos, apesar de eu já ser bem depressiva desde criança. Então isso é uma coisa muito marcada pra mim e essa coisa da educação normativa que sempre me machucou muito também era uma coisa que eu pensava quando eu me tornei professora. Poxa, não essa de falar que uma pessoa é preguiçosa quando ela tá sofrendo para aprender uma coisa. Quando ela tá ali, na sala de aula, e quando você é professor você tem que fazer essa mediação entre a informação, o conhecimento e as capacidades daquela pessoa, as necessidades e as habilidades, *você* que tem que fazer essa mediação. E essa questão da normatividade, da psiconormatividade, da normatividade dos comportamentos, de você ser uma mulher inquieta, uma mulher que não para de falar né, enfim. E eu tive no início da minha vida universitária, em 2009 quando entrei na Letras, eu tive um surto e acabei internada numa comunidade terapêutica, fui manicomializada, e aquilo me marcou muito assim, minha vida universitária foi muito conturbada tanto nessa primeira graduação quanto na música agora que é a minha segunda graduação. Tive vários períodos de pausa por causa de questões psiquiátricas, às vezes questões financeiras também, estou em um desses momentos agora né. E eu acho que temos que tirar essa discussão um pouco do lugar do acolhimento, das pessoas serem mais empáticas - isso é verdade, é verdade para a humanidade como um todo, mas vai além de uma questão moral e individual porque é toda uma estrutura, e quando falamos de estruturas de poder nós temos capacitismo, racismo, machismo, transfobia e você tem a psiconormatividade também. Se a sua cabeça não funciona naquele modelo, o problema não é o modelo, o problema é a sua cabeça. O problema não é todo o ambiente que tem a capacidade de se moldar a você. O problema é a sua cabeça, né? E isso é um grande problema para mim, eu tive uma coisa que hoje eu entendo como - apesar de eu nunca ter esse diagnóstico, até porque eu nunca ouvi ninguém falar sobre isso por aqui, e mesmo no exterior ouço falar muito pouco, conheço só uma

pesquisadora australiana que fala sobre isso - que é um transtorno vocal psicogênico. E é uma coisa que o Freud já vai colocar como dentro da categoria da histeria, que hoje a gente chama de crises conversivas. Eu tenho muita tendência a crises conversivas, que é a “somatização”. E um desses sintomas que o Freud já descrevia é a perda da voz ou uma alteração muito drástica de timbre, e eu tive isso. Eu tinha umas dificuldades de fonação, minha voz sumia e eu não consegui detectar nenhum transtorno vocal de origem fisiológica, ou pelo menos não um padrão que configurasse um transtorno vocal fisiológico. E essa também é uma questão para mim, da psiconormatividade no ensino e eu lido muito com isso, de entender no geral os bloqueios psicológicos que as pessoas têm, e que vem muito desses padrões da indústria da música - afinal de contas as pessoas começam a cantar se espelhando em exemplos da indústria cultural, quase que inevitavelmente - e isso já traz uma série de cobranças: “você quer cantar **bonito**?” e não tem nenhum problema em querer cantar **bonito**, a questão é você ter esse processo de entender o que é bonito e o que é feio, e isso gera muitas pressões e você quer muito cantar mas você tem medo de palco ou se você sobe num palco e as pessoas tiram sarro de você. Até lembrei de uma música da Linn da Quebrada que se chama “A Lenda” e ela fala muito disso de você não ser a bicha padrão. E aí tem o refrãozinho dessa música que ela fala “Eu to bonita?” e a backing vocal responde “Tá engraçada”. “Eu não tô bonita?” “Tá engraçada” e aí ela fala “Eu me arrumei tanto pra ficar bonita mas até agora só deram risada”. E é muito foda uma artista falar isso, e você pensa o tanto que você se esforçou. Já riram de mim em uma masterclass. Então sintetizando, a minha experiência como aluna, uma pessoa que sempre gostou de aprender, sempre quis aprender, me fez ter amor pelos dois lados do conhecimento, tanto observando minha mãe enquanto professora, observando os professores que eu amava, e me observando sobre como o meu processo de aprendizado era tão gostoso em alguns aspectos, eu ficava “Olha que legal, essas pessoas trocam conhecimento e eu não sou burra, eu não sou uma página em branco, eu sei ler, eu posso chegar pro professor e dizer ‘OLHA O QUE EU ENCONTREI AQUI’” e isso era legal. Então eu já comecei como professora partindo do pressuposto que professores têm que ser legais e que alunos não são burros. E tem essa questão do outro lado também de eu ser considerada burra às vezes ou preguiçosa quando eu tinha alguma dificuldade de aprendizado seja por questões psicodivergentes ou questões de falta de interesse mesmo por coisas que me eram apresentadas de forma super... né? E aí tem essa questões mais sérias de adequação a

estruturas de ensino que me trouxeram consequências muito graves, eu sou uma pessoa muito insegura, pode não parecer, mas o ambiente universitário é cheio de “cal a boca”, assim, e eu tenho muitos traumas em relação a isso. Tem um trecho do livro Tudo Sobre o Amor, da Bell Hooks, e ela descreve uma coisa que aconteceu muito comigo: “Em um momento a minha família tava me falando que eu era muito inteligente e muito promissora e no outro momento eles tavam me falando que eu era muito petulante e que se eu continuasse assim eu iria acabar internada num manicômio e eles não iriam querer me visitar.” E eu sofri muito esses dois lados. Minha família era muito humilde e muitas vezes para eles estudar era petulância. Então às vezes eu tenho trauma assim, eu sempre acho que to falando demais, eu sempre acho que as coisas que eu falo são irrelevantes. Então eu acho que a partir do tanto que eu tô falando dá para perceber que os processos e aprendizado num geral me fascinam. É uma coisa que eu praticamente vejo qualquer espaço como espaço de aprendizado e de troca, e pra mim todo lugar é sala de aula de alguma forma. E toda sala de aula tem potencial para se transformar em qualquer lugar. Então é meio isso assim, eu como professora tento só me desafiar a reviver o tempo inteiro todas essas minhas vivências e me colocar no lugar das pessoas para as quais eu ensino e sempre deixar muito claro para os meus alunos: “Eu até sei dar aula, mas não sei dar aula para você. *Você* vai me ensinar a dar aula para você”. E eu acho que é meio isso, o professor que não quer aprender tá participando do processo de construção de conhecimento pela metade. Acho que é isso.

1.2 BERNARDO (30 anos)

(Entrevista concedida em 30/09/2022, realizada pessoalmente)

1. Para você, há uma relação entre técnica de canto e autonomia? Como ela se estabelece?

Eu acho, sempre acreditei - sempre não na verdade, esse é um conceito que a gente vai refinando com o tempo né - que, no começo eu pensava que a técnica resolia tudo. E isso é uma coisa que a gente aprende com o tempo, que não é sempre assim. Tem muitas outras coisas em jogo. Mas é inegável que a técnica é uma coisa que pode te dar muita autonomia para muitas coisas, até para você ficar livre para explorar outras coisas. Então eu acredito assim, que a técnica - nossa, difícil essa pergunta - ela não pode ser o seu ponto focal o tempo todo, porque senão ela fica pesada, muitas vezes você pode perder momentos de inspiração ou momentos de ideias que você gostaria de acessar mas que no momento a técnica te bloqueou. Ela pode te limitar porque você pensa num conceito e fala “Não, mas qual é a resposta técnica para isso?” “Ah, é isso.” “Ah, mas eu tive aquela ideia!”. Mas e aí né? Por onde que eu vou? A técnica vai me resolver um problema? A minha ideia vai resolver um problema? Então assim, ela pode te dar muitas respostas e a partir dessas respostas você tem momentos criativos melhores e mais constantes. Então não depender dela o tempo todo, mas saber usá-la de forma livre, responsável e - porque não? -, inspiradora. Saber usá-la para complementar o seu fazer artístico, a sua inspiração artística. Eu acho que é isso. É isso que te dá autonomia.

2. Como você percebe a relação de autonomia entre professor e aluno?

O professor de canto é a pessoa que tem que dar para o aluno, fazer o aluno descobrir a própria autonomia. E que basicamente se relaciona com a primeira pergunta, né? Você como professor descobre em si mesmo a sua própria técnica e as suas próprias dificuldades como cantor e a sua própria experiência de vida - a sua história como performer, como cantor, como solista -, você traz isso de alguma maneira para o seu aluno. Óbvio que respeitando aquilo que o seu aluno tá oferecendo, a história do seu aluno, todas as dificuldades que ele tem, tudo aquilo de bagagem que ele tá trazendo, e você tenta casar isso de alguma maneira. A sua história com a história dele. Então

falar: “Pô, por que que você tá tendo essa dificuldade?” aí sei lá “Ah, to cansado” “Tenho dificuldade com o agudo”, seja lá o que for a explicação que ele possa dar. E é legal você buscar isso na sua própria história: “Como que eu posso ajudar o meu aluno com aquilo que eu vivi?” Se eu tiver a resposta, super legal, você já dá, explicando da maneira que for preciso. Se eu não tenho resposta, eu vou ter que inventar alguma coisa né? Então assim, é muito legal dar essa autonomia para o aluno, fazer o aluno criar, fazer o aluno entender que ele pode ser artista mesmo que ele não trabalhe com aquilo. Porque isso vai ajudar muito na vida dele. E não assim, usar a arte de forma utilitarista: “Não, usar a arte para melhorar a concentração” ou “Não, usar a arte para melhorar a performance no trabalho”, não. Às vezes só a arte pela arte já é mais do que o suficiente. Então assim, eu acho fundamental da autonomia falar “Hm, que técnica você acha que fica legal aqui? Que dinâmica você acha que fica legal aqui” não importa. De vez em quando orientar: “Ah, eu acho que aqui, para o estilo, fica melhor essa, essa e essa.” Mas não o tempo todo, porque senão você só vai podando, podando e podando, e sem perceber você vai podando seu aluno. Então, né, abrir portas. Falar “Olha, acho que fica legal você fazer assim, mas o que que você pode colocar de diferente aqui, com a sua experiência?” E daí a gente vai criando junto, autonomia é fundamental porque o aluno ganha confiança em você, você ganha confiança no seu aluno, você vai criando amizade, criando um vínculo muito forte, um vínculo artístico, pessoal.

2.1. Eu acho interessante que você falou que às vezes você tem que inventar porque mesmo que você utilize seu referencial para orientar o aluno, vai chegar situações que o aluno vai viver que você também nunca viveu e você vai ter que fazer uma relação heurística (um nome bonito para dizer gambiarra).

E quantas vezes você não tem que fazer isso né? Inventar uma imagem pro aluno, nossa, quantas vezes você não fala os maiores absurdos no bom sentido, para inventar uma imagem e fazer qualquer coisa para o aluno aprender.

2.2. E entender a linguagem de aprendizado dele também, né?

Isso! E a gente tem alunos de tantas áreas diferentes, que trabalham com coisas diferentes, vem de condições sociais diferentes, vem de condições intelectuais

diferentes, né. Quantas vezes - eu falo isso pela minha experiência com grupos corais, eu já trabalhei com grupos corais de pessoas que são de regiões periféricas e que, se você usa determinada linguagem, você pensa “Pô, não vão entender isso”. Não porque você não confie, que você pense que as pessoas são burras, não é nada disso. Mas é um pensamento de “Vou usar essa outra abordagem porque eu sei que vai cair melhor aqui.” Enquanto um outro grupo, de pessoas que, por exemplo, estudaram música a vida inteira, tiveram acesso à cultura de outras formas - também não falando de uma melhor e outra pior, são só realidades diferentes. E você tem que saber lidar com isso senão você vai se estrepar. Você não vai conseguir colocar uma comunicação de forma válida. Então assim, puxar de onde for possível, das suas próprias referências culturais, das suas próprias experiências de vida, se for preciso, inventa um termo, fala qualquer coisa, mas joga a mensagem pro seu interlocutor de qualquer forma que seja necessária, então é importante criar um vínculo. Que é o mais importante.

3. Para você, como aluno, essa autonomia foi estimulada em aula?

Olha, eu não posso reclamar da autonomia que eu tive. Mas eu acho que isso poderia ter sido excitado de uma forma maior assim, sabe? Porque às vezes fica muito - isso acontece muito ainda - de bater muito na tecla da técnica, a qualquer custo. Principalmente no canto lírico. É uma ânsia por resolver algum problema do aluno. Uma urgência de resolver aquela voz, de formar aquela voz e estabelecer um padrão técnico, um padrão estético e “vamos resolver aquilo a qualquer custo”. Então em algum momento você acaba tirando a autonomia do aluno, você só usa aquela ferramenta para resolver algum problema. “Não, faz assim, porque a técnica é assim, porque o período é assim, porque a estética é assim” “Ah, mas e o...” “Não, vamos resolver fazendo isso, isso e isso”. Então assim, você só vai se guiando e se moldando àquilo que o professor passa para você. Então, o que eu faço da minha vida? Eu só sigo um padrão técnico? Eu só sigo aquilo que me falam? Porque uma voz lírica leva tempo, nós sabemos disso né, nós somos atletas da voz, digamos assim né. Isso não é bom nem ruim, não é isso que estou dizendo. É só um outro tipo de treino, que exige muito tempo, a vida inteira. Então - nossa, são difíceis as suas perguntas - mas eu sinto assim, que eu poderia ter sido melhor estimulado na parte criativa assim, sabe? Sei lá, canta uma ária de forma mais livre, não pensa tanto na técnica, pensa mais no texto, pensa mais na personagem, interpreta mais, se joga mais, cria mais. Isso eu acho que

faltou um pouco. E eu comecei a perceber isso depois que eu me formei. Eu percebi o quão engessado eu tava no meu recital, nas minhas aulas, eu sempre só quis resolver tudo técnico, acertar nota, acertar ritmo - que é nossa obrigação, claro -, mas só isso. Eu só ficava nisso. Resolvendo nota, resolvendo texto, resolvendo ritmo, tentando acertar o texto, tentando acertar nota, tentando acertar o ritmo para passar no recital. E para resolver o repertório que o professor pediu e depois na outra semana cantar outra coisa pra cumprir o check-list: Ah, barroco pronto, classicismo pronto, romantismo pronto, ópera pronta, ária de concerto pronto, ah século XX meio pronto, só para cumprir uma formação acadêmica. Mas que traços criativos você trouxe dentro desse mega currículo? Quase nada. E depois que me formei eu falei “Nossa, que tempo que eu perdi de criatividade que eu poderia ter me jogado muito mais. E falando assim de forma pessoal, eu mudei muito a minha abordagem tanto como cantor performer quanto como professor. Eu falei “Nossa, eu posso jogar muito, injetar muito mais coisa em aula” e isso é um passo de fé muito grande. Porque a gente fica muito preso “Nossa será que o aluno vai acertar nota, será que o aluno vai afinar” e tem coisa que você tem que jogar esse passo e dar esse passo de forma contrária, confiar que às vezes a interpretação pode resolver a técnica, a criatividade pode resolver um problema. E nem sempre o protocolo da aula de canto “Dez minutos de respiração, dez minutos de vocalise e etc”. Não, às vezes já vai direto. Canta uma ária aí para aquecer. Resolve. Cria um pouquinho agora, cria agora uma cena, faz uma coisa de braço, por mais ridículo que você ache que tenha sido isso né, porque você não teve isso na sua formação então você acha que é errado. Então é isso, e acho que falta esse estímulo, e eu to tentando resolver isso jogando isso pros alunos e o feedback que eles me dão me ajuda como performer.

3.1. Entendo. Então você entende que na sua formação, o estímulo, o seu referencial sempre está externo a você, num sentido mais vertical de ensino - porque a própria tradição do estilo de canto dita dessa forma, certo?

Exato. E justamente por ter sido vertical ficava muito difícil buscar isso de forma horizontal.

3. 2. Integrativa também né?

É! Por que que eu digo isso? Porque às vezes sei lá, às vezes vê um vídeo, vê uma performance que eu achava legal e pensava “Nossa, por que que eu não consigo buscar isso? Por que que eu não consigo ativar isso em mim? Eu acho isso tão bonito mas ao mesmo tempo tão errado. Nossa, tá tão intenso e tão bonito, mas ela abriu a boca daquele jeito ai então tá errado.” Então esses bloqueios mentais sabe, e artísticos, você fala “Nossa, eu queria tanto fazer isso mas o que eu to aprendendo vai de encontro a aquilo que eu tô vendo”, então é uma luta o tempo todo. Então agora eu to conseguindo me abrir um pouco mais, sair um pouco de mim mesmo e me jogar um pouco - aquela coisa de dar um salto de fé e falar “Não, mas tá errado, isso vai contra tudo o que você aprendeu”. Vamos. Só vai. Vamos deixar a arte falar um pouco mais alto. E isso é muito legal.

4. Você, como professor, te ocupa pedagogicamente a questão da autonomia?

O tempo todo. All the time. Cada aluno traz uma bagagem né. E eu to vendo assim, que eu tenho que deixar os meus alunos muito mais à vontade. Pedro, eu tenho percebido assim, a gente já tem tanta coisa na vida, tanto problema - problema no sentido de resolver coisas, coisas para fazer - e quem vem buscar música de forma amadora não tem que achar mais um problema aqui na aula. Sabe, assim? Claro, que a arte pode ser um motor, um catalisador para você se desenvolver. Mas não pode ser mais um peso. Então quando o aluno vem para a aula de canto, ele tem que se sentir à vontade para abrir portas do ser dele que ele não consegue abrir durante a vida, durante a rotina dele. Então eu tenho que ser aquela pessoa que tem que falar assim “Pode abrir. Você tem que fazer assim, assim e assim, mas é você que vai ou abrir a porta de forma leve ou dar um chute na porta (dependendo do caso né)”. Então assim eu tô procurando o máximo possível fazer os alunos criarem, o tempo todo. Por exemplo, um exemplo prático: “Ah, eu quero cantar tal coisa, professor!” “Ok, vamos lá. Vamos cantar com playback?” “Vamos!” “Ok, bota o playback aí! Vai cantando!” Então assim, por exemplo, não parar o aluno logo no começo. Deixa desafinar, deixa fazer, deixa experimentar, depois a gente vai resolvendo, sabe? Isso é um exemplo muito simples, muito básico né? Mas isso é uma coisa que me ocupa, de fato, o tempo todo. A maior dos meus alunos estuda popular, eu tenho um aluno só que canta lírico,

mas é muito legal ver cada um acessando os seus processos. Eu tenho uma aluna que tem um problema muito difícil na voz, um granuloma, alguma coisa muito doida, que agora ela tá resolvendo aos poucos. E agora ela tem um problema emocional com a voz dela, porque ela não aceita a voz que ela tem hoje. Ela tá aceitando aos poucos que a voz que ela tem agora é essa, que ela não tem a voz de 30 anos atrás mas que ela pode fazer coisas bonitas com a voz que ela tem hoje. Então agora ela tá se soltando na aula, tá cantando Marisa Monte, uns negócio lá, e eu falei “Nossa, essa é a voz dela.” Tá vindo uma confiança dela. E assim, em alguns momentos a gente tem que passar pelo abandono. Então às vezes eu falo “Viu, esquece, não pensa muito”. Algumas coisas você pensa, algumas coisas você orienta, mas aí voltamos para aquela primeira pergunta né, “Até que ponto a técnica ajuda com a autonomia?” Até certo ponto. A técnica tem que virar uma segunda natureza do seu corpo. Teu corpo tem que estar levemente embebido na técnica. A partir desse ponto, é só fazer. Porque senão fica só remoendo, vai e remói. Fica um negócio meio antropofágico assim, a técnica comendo a si mesma e você não faz nada de artístico. E é impressionante, quando a maioria para de pensar um pouco, funciona. Vem uma voz, só vem. Porque fica livre né? E isso é uma resposta fisiológica até, é maravilhoso de ver. Então é legal usar isso em aula, tem sido libertador, minhas aulas melhoraram muito, eu digo isso como abordagem pedagógica. E meus alunos têm tido resultados muito bons assim, sabe, de confiança, de soltar mesmo. De se entenderem como protagonistas da própria arte, sabe? E ganham confiança. E ganham alegria! Acima de tudo. A maioria é amador, tá aqui para curtir, e curtir confiante, curtir “Pô, posso fazer legal, entender a técnica, mas quero curtir, quero fazer bem o meu hobby”, acima de tudo.

4.1. É interessante porque a narrativa que você tá estabelecendo me sugere que esse termo que você usou, “salto de fé”, “aceitação da própria voz” e essa questão do “abandono” parece girar em torno de uma ideia hegemônica de técnica, uma ideia hegemônica de fazer artístico, e é isso que a gente acaba abandonando no processo, que é um processo muito difícil né? Não é só um modelo, até porque a voz tem muitos vínculos com outros aspectos psicológicos também, mas tem também muito desse fato central de um modelo a ser seguido, né?

Por que que a gente se encanta tanto com os grandes cantores? Só porque eles tem boa técnica? O computador canta muito melhor que a gente, Pedro. Se a gente jogar as

notinhas lá no Finale, no Sibelius, ele vai cantar exatamente a mesma coisa. Mas é um robô, né? Ou mesmo na música popular, quando você vê Whitney Houston, Madonna, aquelas muié cantando assim, Elvis, você fala “Meu deus do céu, o que que tá acontecendo ali?” Por que que a gente gosta tanto? E tudo bem, talvez não seja o estilo nosso, a nossa escolha estética, e tudo bem! Mas fica uma pulga atrás da orelha, né? Putz, por que que a voz daquele cara, daquela mulher, tá pegando tanto em mim? É algo que eles embeberam né, eles entenderam - alguns às vezes nem tem estudo técnico nenhum-, mas se entregaram ali para a arte que é essa coisa da hegemonia que você falou. É isso que tem que reger a nossa arte, o nosso trabalho, né. Algo de maior, algo de entrega pro público, de contágio mesmo, é um negócio contagiate que vai pegando em cada um. E por isso que é difícil. Porque muitas vezes a gente não entende, a gente não comprehende como que a nossa arte tá chegando. A gente não sabe como que funciona esse contágio, como que tá chegando. “Putz, será que eu toquei aquela pessoa que tava na cadeira E5 ali do teatro? Como será que aquela pessoa saiu dali hoje?” A gente não sabe. Então a gente fala “Poxa, então acho que a minha arte é vazia né? Não sei como tá chegando.” Mas aí você começa a ouvir uns relatos falando “Nossa, olha que legal, fiquei pensando naquela música de tal dia” Pô, então agora faz um pouco de sentido. Por isso que é bom a gente ouvir esse feedback. Nem sempre a gente vai ter, então não dá para depender dele o tempo todo. Mas o salto de fé é importante. “Não, minha arte vai chegar legal, eu posso fazer um bom trabalho, eu sei que consigo entregar mais do que técnica, eu consigo entregar meu espírito, meu ser, uma mensagem legal para quem tá me ouvindo, e fazer o dia melhor com a minha arte.”

1.3 HELENA (30 anos)

(Entrevista concedida dia 01/10/2022 e 03/10/2022, via mensagem de texto)

1. Para você, há uma relação entre técnica de canto e autonomia? Como ela se estabelece?

Definitivamente. Na minha visão, o grande objetivo do desenvolvimento da técnica vocal é garantir autonomia ao cantor. Autonomia em relação às suas escolhas artísticas e em relação à manutenção de sua carreira. Essa autonomia se estabelece à medida que o cantor coleta conhecimento sobre técnica e sobre seu próprio corpo, e consegue, aos poucos, aplicar, testar e filtrar o que funciona para si. Esse conhecimento sobre técnica pode vir de fontes variadas, seja através de um professor de canto ou de vários, assim como livros, observação de outros cantores, etc. E o conhecimento sobre si vem pelo estudo de canto, mas também por diversas vivências, como trabalho corporal e autoconhecimento.

2. Como você percebe a relação de autonomia entre professor e aluno?

Acho que existem professores que veem a autonomia da mesma forma que eu, mas é muito comum ver professores que criam uma relação de dependência com o aluno. Superprotegem, falam mal de outras visões técnicas, deixam o aluno inseguro, fazem-no acreditar que o único caminho para o progresso é a técnica que eles ensinam. Especialmente alunos jovens e mais influenciáveis podem ver o professor como um mentor absoluto e depender dele para tomadas de decisões que fogem ao ensino do canto. E há professores que abusam desse poder, criam “panelinhas”, favorecem alguns alunos e ridicularizam outros.

3. Para você, como aluno, essa autonomia foi estimulada em aula?

Mais ou menos. Tive uma professora nos EUA que prezava absolutamente pela minha autonomia, nunca quis me prender como aluna e apenas estava lá para me ajudar. No Brasil, tive um professor que dizia que o objetivo dele era que futuramente eu não precisasse mais dele. Mas por outro lado era muito difícil questionar a técnica que ele

ensinava e quando eu trazia a ele feedbacks que outros músicos haviam me dado, ele sempre me convencia de que ele tinha razão e os outros músicos estavam errados.

4. Você, como professor, te ocupa pedagogicamente a questão da autonomia?

Sim. Na minha realidade, a maioria dos alunos não têm objetivos profissionalizantes, então o ensino do canto é mais uma forma de educação musical. Mas nos casos de alunos que têm algum objetivo maior com o canto, eu tento manter em mente que a minha abordagem de ensino é apenas uma entre tantas outras que podem funcionar. E quando há oportunidades de trabalhar com outros professores, eu estimulo. Também tento não enxergar meus alunos como eternos, pois acredito que o trabalho do professor subentende uma rotatividade de alunos e não dedicação exclusiva.

ANEXO 2:

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DO GRUPO B

2.1 ELORA (47 anos)

(Entrevista concedida dia 07/10/2022, realizada pessoalmente)

- 1. Para você, há uma relação entre técnica de canto e autonomia? Como ela se estabelece?**

Embora não seja uma pergunta que normalmente se faz, eu acho que tem tudo a ver. Porque eu gosto muito de falar - e já falei em muitos lugares que eu fui discutir sobre técnica - que a técnica é o manejo de si mesmo, no fundo. São as habilidades que você vai adquirindo ao longo da sua trajetória de lidar com seu corpo e de fazer ele responder em função de um determinado som que você está querendo produzir. E embora você possa ser estimulado por outras pessoas, por alguém que te conduz... um facilitador né? Eu gosto de me pensar mais como uma facilitadora do que como alguém que vai lá e insere conhecimentos nos alunos. Você pode sim ser estimulado por um facilitador a fazer um som que você não conhece, e isso é uma coisa muito comum nas aulas de canto. É isso né, a gente explora o nosso corpo até onde a gente conhece e a gente é estimulado por coisas a expandir esses limites de conhecimento, mas ele só vai se transformar num conhecimento técnico efetivamente na hora em que você se apropria. Então é muito importante essa interação onde você é estimulado a ultrapassar um pouco os seus limites, não os seus limites no sentido de sofrimento físico, mas de conhecer novas fronteiras, que é o que você tem explorado até então. E isso pode ser estimulado por várias coisas, pode ser que você foi escutar um cantor, pode ser que sei lá, você fez uma experiência de improvisação, não necessariamente é pelos exercícios convencionais. Mas é importante passar daí, alargar as fronteiras e se apropriar delas até aquilo ser algo que você saiba reproduzir. Daí vira uma habilidade técnica. E daí acho que tem tudo a ver com autonomia. Acho que é um pouco isso.

- 2. Como você percebe a relação de autonomia entre professor e aluno?**

Eu acho que tradicionalmente, no ensino de canto, existe essa relação muito forte entre mestre e aprendiz. Isso em princípio não é uma coisa ruim, eu acho que tem uma coisa

bonita nessa coisa de transmissão de conhecimentos, de ensino assim diretamente da sua experiência, então tem uma coisa de dividir experiências, só que cria um contexto às vezes delicado em que o aluno não se sente tão empoderado a fazer coisas sem a supervisão do professor. E isso é uma coisa que eu sinto com frequência nos meus alunos e às vezes eles acham bonitinho, eles me falarem que eles só conseguem cantar bem na minha aula, mas eu acho ruim (risos). Porque mostra que eles ainda não se apropriaram, e que eles talvez criem uma relação comigo em que a atenção deles ainda não tá tão aprofundada, né? Então eu tento sempre explicar de um jeito que a pessoa possa entender os princípios por trás daquilo que eu to fazendo, e o que que foi que despertou aquela resposta, o que que foi que despertou aquela sonoridade que emergiu de tal forma que ele possa reproduzir. Mas acontece que a comunicação ainda é uma coisa muito maluca né, é uma coisa muito complexa, muito rica e às vezes as coisas se perdem. E às vezes, uma mente em contato com a outra, essa mente tá privilegiando certas coisas do que falei, e na minha cabeça são outras. Então demora um tempo para essa comunicação, com a repetição, com uma certa recorrência, para essa comunicação ser efetiva mesmo. E daí eu acho que nessa relação é que vai emergindo a autonomia *se* a gente pensa dessa maneira que eu to te falando. Que é uma maneira que a gente tem que ir cultivando mesmo ao longo do percurso, porque senão essa relação de respeito que os alunos têm pela gente, de reverência até, que é uma relação bonita, eu acho bacana, mas pode ser um pouco... tirar um pouco a gente do foco, porque a gente como professor às vezes se sente muito poderoso de transformar uma voz de um lugar para o outro, e pode confundir as coisas, e achar que a gente contém aquela pessoa, que a gente enfim, que ela é meio que nossa propriedade enquanto manifestação vocal, sabe? Então eu acho que é fácil cair num lugar em que não se estimula a autonomia. É uma coisa que você sempre tem que manter uma humildade em relação ao corpo da outra pessoa, porque no fundo é sobre ela se manejá-la né? E ganhar essa autonomia. Não sei se eu dei uma volta muito grande para chegar na resposta.

2.1. Não! Tá perfeito o que você me deu. Quero fazer um comentário sobre a sua resposta bem rapidão: eu acho muito interessante você relatar que os seus alunos sentem que conseguem cantar bem quando estão na sua aula. Talvez isso esteja vinculado a uma ideia de se sentir seguro para poder explorar, coisa que às vezes em outros ambientes, em outras dinâmicas, às vezes até de relações de poder que são

experienciadas em certas dinâmicas entre aluno e professor, onde eles tem que cantar com outro tipo de cobrança, não exisita essa mesma base.

Sim, acredito muito nisso também, que em muitas ocasiões quando a gente vai cantar a gente se sente colocado à prova, e isso nos desconcentra. E vários fantasmas aparecem com relação a expectativas que a gente tem da gente mesmo, que a gente acha que os outros têm da gente, e certos ambientes são ainda mais desfavoráveis por exemplo, ambiente de audição, de teste, ou mesmo de prova, de banca. E a gente acaba se desfocando um pouco porque esse negócio da autonomia tem muito a ver com a concentração em si, eu acho. Com poder estar totalmente concentrado no que eu estou fazendo, aonde eu quero chegar, que sonoridade eu quero trazer, o que eu estou querendo comunicar nesse momento que eu estou cantando né? E às vezes, certos ambientes, especialmente os autoritários, tiram a gente desse centramento. Então sim, acho que tem tudo a ver.

3. Para você, como aluna, essa autonomia foi estimulada em aula?

Não sinto que foi, eu sinto que ela foi cobrada porém eu nunca recebi muitas ferramentas para que ela acontecesse porque eu acho que a comunicação sempre foi pouco objetiva por um lado - então era uma comunicação muito simples, “Ah, sente a voz aqui, imagina tal coisa, é como se fosse tal outra coisa” e daí “Faz!” e se eu fazia e não gerava esse som, então vinha um exemplo auditivo que eu poderia decodificar bem ou não. Quando eu não decodificava, aí vinha a cobrança da autonomia “Ah então você precisa ir pra casa estudar pra cair sua ficha porque não tá caindo.” Normalmente era esse o tipo de instrução que eu tinha. Ou eu tinha uma instrução que era muito bem vinda, até certo ponto, que era uma professora que sabia muito bem como despertar respostas do meu aparelho, e ela fazia mas sem explicar muito o que ela estava fazendo, e eu intuitivamente eu chegava no som, ficava um som muito legal mas depois eu não sabia reproduzir. E para mim isso gerava uma tensão muito grande. Quando eu comecei a solar, ser contratada, receber salário, isso era uma coisa que tirava o meu sono porque eu não sabia se no dia do concerto eu ia conseguir fazer o mesmo som que eu fiz quando eu fiz aquele teste para passar naquele concerto, ou que eu fiz naquele ensaio que o maestro ficou satisfeito. E isso foi uma coisa muito angustiante para mim, a tal ponto que teve vezes que eu fui contratada e daí no primeiro ensaio eu não conseguia fazer o som e depois ficava aquela expectativa. E

isso foi uma das coisas que me levou a estudar a voz sob outra perspectiva porque eu senti que eu poderia entender melhor. E por outro lado, eu tive uma professora que era uma mestra bastante tradicional que tinha uma visão dos alunos como pupilos mesmo, ela se responsabilizava muito pelo que a gente fazia e eu acho que era até pesado para ela o tanto que ela sentia que era falha dela, tinha dia que eu chegava na aula dela e ela falava “Eu to me sentindo muito mal, eu acho que eu não sei ensinar porque o fulano não entendeu o que eu queria dizer.” Ela se sentia muito responsabilizada, ou seja, ela delegava pouco ao outro o que tava acontecendo. No entanto, foi uma das pessoas com as quais eu desenvolvi mais segurança do que eu tava fazendo fora estudando mesmo fisiologia acústica e entendendo o que tava acontecendo por mim, ela era uma das pessoas que eu mais entendia o que ela queria. Talvez porque ela se responsabilizasse muito pelos fracassos e pelos sucessos, ao mesmo tempo em que ela era uma mão muito firme: “Isso você pode fazer, isso você não pode fazer, agora você vai mudar de classificação vocal porque eu acho que a tua voz não é mais aquela.” Chegando no limite às vezes de eu estar com a voz cansada e rouca e dizer “To rouca, minha voz não tá saindo” e ela responder “Não, você não tá.” (Risos) Que é uma coisa estranha olhando hoje né? Porque é claro que eu sinto melhor o meu corpo do que uma pessoa que tá fora de mim, né?. (Risos) Mas chegava nesse limite “Não, é ilusão sua, você não tá rouca, é porque você não tá apoiando.” Mas no entanto foi uma das pessoas que mais me deu clareza, é que acabou me estimulando a olhar por uma perspectiva um pouco mais objetiva. E nesse sentido eu tenho que dizer que eu tenho alguns colegas, especialmente da área do canto popular né - porque como eu transito do campo popular pro lírico - que demonizam muito a técnica no sentido de que “ai eu acho que a técnica prende” e eu acho que é o contrário. Eu acho que quando você tá no contexto do manejo de si mesmo consciente do que você tá fazendo é extremamente libertador, sabe? Porque o que você faz você se responsabiliza por aquilo, “é o que eu quis fazer”, se não deu certo foi porque aconteceu isso e daí eu vou fazer uma outra coisa, e é mais simples. São ações mais simples. Resumidamente, eu acho que é isso.

4. Você, como professora, te ocupa pedagogicamente a questão da autonomia?

Sim! Sempre. Implicitamente, vou dizer que eu não fico... talvez não seja uma coisa que eu... sei lá, leio Paulo Freire todo dia, entendeu? Mas quando eu leio, eu falo “caramba, é exatamente isso que eu to preocupada o tempo todo em fazer” porque como pra mim eu tive esse percurso de me descobrir no ambiente da autonomia -

porque é muito engraçado, eu aprendi muita coisa, estudei por muitos anos, e daí de repente eu começo a fazer sentido daquelas coisas que eu aprendi quando eu comecei a ler e entender e quando isso acontece eu brinco que é um pouco aquele filme Matrix (risos) que você começa a ver as coisas que estão por trás e você fala “Hm! Isso aqui com isso conecta! Isso aqui com isso também!” Então eu acho que eu comecei a experimentar em mim mesma, por mim, às vezes com um mentor aqui, um mentor ali, uma masterclass que eu assisti aqui, um aluno que me deu um insight X, né? Então eu construí a minha voz muito desse jeito. Muito. E não à toa por isso eu comecei a dar aula para professores de canto, porque quando você ensina professores de canto a manejarem aquilo que eles vão fazer, é um pouco impossível dar aula para os alunos sem querer mostrar isso para eles, entendeu? Então eu acho que é uma grande preocupação minha, e também poder falar para eles o que eles tem que fazer em casa. Eu sei que às vezes eles não vão aprender tudo, eu sinto às vezes que o nível de complexidade de certas coisas que eu trago às vezes atrapalha talvez o aluno ter essa autonomia nesse primeiro momento. No entanto, às vezes eu acho que é importante ele experimentar uma coisa muito incrível que depois ele vá destrinchando, que ele vá se apropriando, do que talvez eu fazer uma coisa muito devagarinho, que talvez ele não vá comprar aquela ideia, sabe? Bom, então às vezes com algumas pessoas eu vou muito devagarinho pra garantir que aquela pessoa vai se apropriar de cada coisinha, depende muito de cada pessoa. Com outras pessoas eu vou um monte, e é muito complexo e eu vou destrinchando, e ela vai se apropriando aos poucos. Mas acho que sim, é uma grande preocupação mesmo, na vida assim, minha.

2.2. NÁDIA (47 anos)

(Entrevista concedida em 09/10/2022, via mensagem de áudio)

1. Para você, há uma relação entre técnica de canto e autonomia? Como ela se estabelece?

Então, para mim tem uma relação clara entre técnica vocal e autonomia no sentido de que o aprendizado motor, que é base da técnica vocal, ele passa por diversas fases, tem uma fase de motivação e atenção, ele tem a fase de criação de novos caminhos neurais, que é quando você tá aprendendo mesmo, que é aquela fase mais caótica né, e você tem a terceira fase que é a consolidação de um novo caminho neural, neuromotor, que é a aprendizagem em si. Essa aprendizagem, essa criação, já contribui para a autonomia na minha visão porque ela te dá um automatismo maior, mas para que isso aconteça eu acho muito importante também a percepção do seu corpo em geral, que alguns chamam de propriocepção, outros chamam de sensações corporais. Mas assim, você entender um pouco “Ok, eu fiz esse ajuste e esse ajuste deu certo, qual que é o processo que eu fiz para isso e como é que é a sensação disso? Como é que eu volto lá de novo?” E para voltar lá de novo, eu acho que você tem que ter cada vez menos o professor te falando “Faz isso, faz aquilo” e sim “Ah, eu senti isso e não senti aquilo. Então é isso.” “Ah, olha! Eu senti um espaço abrindo dentro da minha boca!” “Ah, olha, minha postura melhorou e minha voz melhorou, né?” Eu acho que é nesse sentido de propriocepção mesmo, que algumas pessoas não usam esse termo, usam ‘sensações corporais’, o que seja, mas é o sentido de perceber o movimento do seu corpo e em que sentido ele está indo quando você consegue um ajuste técnico mais eficiente e mais livre.

2. Como você percebe a relação de autonomia entre professor e aluno?

Olha, eu sou do time do tipo que quanto mais você puder ficar independente de mim, melhor. Então nesse caminho eu trabalho muito as sensações físicas, como eu falei acima, para que o aluno possa se perceber melhor, se perceber no espaço, perceber o que que ele está fazendo, e com isso melhorar a independência dele no estudo, inclusive sempre passo pro aluno, por exemplo, uma check-list. Como no canto lírico tem diversas coisas bem específicas, e dependendo do aluno né, por exemplo, tenho um aluno que não tá respirando direito, não tá abrindo a boca, tem um pouquinho de tensão de língua, então se ele tá em casa estudando sozinho e alguma coisa não tá

dando certo, eu faço “Faz uma check-list: você respirou direito? Você viu se sua boca abriu? Você viu se a língua tava relaxada?” E eu tenho visto que tem dado muito certo com os alunos para a autonomia deles, essa questão. Às vezes eles esquecem de um item ou outro, eu os ajudo a criar essa lista do check-list, mas tenho visto que tem dado certo. E eu falo para eles né “Olha, tem um pouquinho de tensão de língua aí, então você tem que prestar atenção, fazer exercícios e ver se tá relaxado na hora de cantar. Pega um espelho, se ajude nesse sentido.” Então eu acho muito importante essa autonomia, eu acho que a gente precisa de um ouvido externo para sempre. E no meu caso assim, eu sou uma cantora lírica em carreira e eu preciso de um ouvido externo também, mas eu não acho que esse ouvido externo tenha que estar lá pra você toda semana não, eu acho que você tem que ganhar autonomia e de vez em quando fazer um check-up digamos assim, para ver se você deixou de ouvir ou perceber alguma coisa que aquele ouvido de fora vai te ajudar a perceber, aquele ouvido treinado de fora. Então para mim a autonomia é uma questão bastante importante na verdade e eu não gosto dos professores que se apegam - eu me apeguei muito aos alunos na verdade -, mas se apegam no sentido de “você tem que fazer aula comigo para sempre”. Muito pelo contrário, eu também acho que os alunos, especialmente os mais avançados, podem fazer aula com outros professores para ter outros pontos de vista.

3. Para você, como aluna, essa autonomia foi estimulada em aula?

Olha, a maior parte das aulas que eu fiz foi na Itália com uma professora bem old school, das antigas. Então assim, a autonomia não era muito... não era nem falada, era tipo “Faz isso.” “Não.” “Não.” “Não.” “Faz aquilo.” “Não.” “Não.” “Sim.” “Sim.” “Não.” Mas o “Não” era bem mais presente do que o “Sim”. E não era uma pessoa que tivesse um super conhecimento de ciências da voz nem nada porque, como eu falei, era uma pessoa um pouco mais da velha guarda. Então ia muito na escuta e nessa coisa de... às vezes ela falava coisas específicas, tipo “Relaxa a língua” porque eu tinha a língua mais tensa, mas de resto, essa coisa da autonomia não existia muito não. Eu acho que vou citar só ela porque os outros eu fiz pouquíssimas aulas, mas de novo, não acho que nenhum tenha lidado muito com essa questão da autonomia não.

4. Você, como professora, te ocupa pedagogicamente a questão da autonomia?

Então, como eu falei na resposta 2, essa questão da autonomia é muito importante para mim e eu pergunto muito o tempo todo pro aluno “O que você sentiu agora? O som foi

lindo! Como é que você sentiu? O que você pensou? Como é que foi o processo de chegar aí? Sentiu diferença? Teve alguma diferença de percepção entre o som que você fez antes e o som que você fez agora?" Eu uso muito essas perguntas para estimular no aluno a propriocepção. Uso muito, se o aluno precisa, a questão do espelho para que ele veja o que ele está fazendo e não eu tenha que ficar falando "Olha, a sua língua tensionou." "Sua língua tensionou." Ou qualquer outra coisa - desculpa estar usando tanto o exemplo da língua, mas é porque a língua é muito difícil de perceber (risos) e as outras coisas, eu acho que essa percepção sensorial é mais fácil, mas essa em específico não (risos). E aí eu passo exercício pra língua e tal, mas enfim. Voltando, pra mim essa questão é bastante, bastante importante, e que é até interessante porque eu sou apegada, eu gosto de controlar, mas na hora de dar aula eu estimulo muito esse conhecimento do aluno porque ele me ajudou muito a vida inteira também como aluna, não vindo dos professores mas, por exemplo, eu sempre fiz muito exercício físico então eu conheço razoavelmente bem o meu corpo, e isso me ajudou muito na hora da postura, na hora de perceber o que que tá tenso, o que que não ta, eu fiz muito Yoga, isso também me ajudou muito na percepção do corpo, então eu estimulo esse tipo de coisa nos alunos para que eles possam perceber. Eu trabalho muito com Técnica Alexander também, passo cursos para eles - não trabalho diretamente porque não me sinto apta a isso - mas a Gabriela Geluda, da Técnica Alexander, é minha aluna eventual e ela tem alguns áudios, por exemplo, com semi supino do Alexander então eu passo esses áudios pro aluno fazer algo no chão e perceber melhor o corpo, perceber melhor a respiração, atenção de cabeça e pescoço, essas coisas assim. E indico bastante os cursos dela para os alunos, nessa questão da percepção.

4.1. Pelo que entendi do que você descreveu sobre a sua trajetória, sobre a maneira que você interage com seus alunos, na sua metodologia dentro da sala de aula, me parece que você entende autonomia como um correlato ou pelo menos um conceito que cruza com a ideia de autodidata. Seria correto eu fazer essa associação?

Não, não tem nada a ver com autodidatismo porque eu estou guiando aquela pessoa para ela se conhecer melhor. E não ela fazer algo por ela mesma sem saber para onde ela tem que ir - que é o que eu acho que tem mais a ver com autodidatismo. Só vendo um vídeo na internet, ela não vai perceber muitas coisas que eu posso apontar para ela de fora, assim como eu não percebo coisas que outras pessoas apontam para mim de

fora, portanto não tem nada a ver com autodidatismo. No meu caso, na minha trajetória, a falta de professores que falassem de autonomia só fez com que talvez eu demorasse mais para perceber coisas que eu poderia ter percebido mais facilmente num período de tempo menor se a pessoa me chamasse a atenção para aquilo, e se eles me dessem exercícios específicos para aquilo também, ao invés de eu ir desenvolvendo aos poucos. É mais ou menos isso. Se eu recebo o comando de “Relaxa a língua”, “Ok, se eu não consigo perceber a minha língua, como é que eu vou relaxar?” Entende? Então o processo demora mais, mas nunca é um processo autodidata, na minha opinião.

DANIELA (53 anos)*(Entrevista concedida em 15/10/2022, via ligação telefônica)***1. Para você, há uma relação entre técnica de canto e autonomia? Como ela se estabelece?**

Acredito que sim, que na verdade um dos papéis do formador é apresentar caminhos e apresentar ferramentas para que o aluno ou aluna construam a sua autonomia de estudo. Eu acredito que dar aula, antes de mais nada, antes de ajudar a formar um repertório ou desenvolver qualquer caminho de especialização num tipo de repertório ou outro (que eu acho que existe um pouco, às vezes, essa preocupação na nossa área), eu acho que é muito como você olhar o aluno ou aluna como musicista, que tem que entender o seu corpo, entender a escola que você está propondo e construir um “como estudar”. Então é você entender essa construção do caminho de estudo para que o aluno ou aluna vá ficando cada vez mais autônomo no seu estudo, e esse é um processo que eu acredito - e atualmente eu tenho quase uma convicção - do quanto ajudar o aluno a construir uma autonomia é um caminho que a gente, como docente, tem que buscar. Pois eu já tenho uns bons anos de docência, de janela na docência, e o meu trabalho é muito esse, tanto que eu vou sentindo assim que a partir que os semestres e os anos vão passando na convivência com os alunos, a peça vai sendo apresentada em aula, ou canto, ou obra, trecho solístico, enfim, o que for ser trabalhado, chega cada vez mais com um detalhamento para você trabalhar, mas que tem toda uma autonomia de construção de frase, de solução técnica, de cobertura, enfim, toda uma base ali que a gente fica muito contente né, tanto que é muito comum quando você tem alunos já de um nível intermediário, mais avançado, que você consiga muitas vezes marcar várias aulas em que você pode dedicar muito tempo da aula em técnica aplicada e não exatamente em exercício de construção muscular, exercícios de propriocepção, claro que isso também é muito importante né. Mas sim, acredito, inclusive não consigo pensar um ensino fora disso (risos), eu acho que a gente tem que dançar junto com o aluno, com a aluna e mostrar como ele pode se trabalhar para construir essa autonomia nas tantas e variadas complexas coreografias que envolvem o canto lírico.

1.2. Quando você diz “técnica aplicada”, você se refere ao que exatamente?

Eu acredito que a gente tem atualmente, com o advento da fisiologia da voz cantada, com o diálogo da voz cantada (tanto no erudito, popular, belting, etc) com os correlatos fisiológicos, acústicos e perceptivos, que a gente tem um arsenal muito grande e informações para cruzar e transitar. Mas mesmo assim a gente percebe que existe um formato de aula mais tradicional que pensa a técnica muito localizada no momento do exercício corporal, respiratório, vocalize, ou método (Vaccari, Panofka, Marchesi, Concone, etc, no caso do canto lírico, ou no caso do popular, nas vocalizações, nos exercícios de propriocepção), e na hora que aquela vocalização termina, quando se vai para a peça, sinto falta de uma busca de aplicação daquela utilização corporal da vocalização, do momento, do trabalho, do exercício específico, enfim, que concatena os vários sistemas que vão produzir a voz cantada, no momento do cantar em si. Porque o cantar em si já está, além de toda aquela base de pensar a qualidade da utilização corporal para gerar o mecanismo da voz cantada, eu tenho que unir ali também várias questões de ordem musical e expressiva. E às vezes, na hora em que eu vou me colocar, porque a gente - essa frase não é minha, se não me engano, é da Helena Wöhl - que a gente é o instrumento, o Luthier e o instrumentista, né? Somos os três, então às vezes no momento que eu vou me colocar mais, eu me esqueço que eu tenho que me colocar mais a partir das ferramentas que o corpo tava trabalhando. Senão eu até posso me expressar, mas eu não vou conseguir me expressar potencializando o que aquela minha busca técnica me promove no corpo.

2. Como você percebe a relação de autonomia entre professor e aluno?

Eu acredito que, esse é o primeiro ponto, pode parecer uma coisa meio oposta, mas eu não acredito nisso: eu acredito em encontros. Eu acho que a docência, a parte artística, a parte expressiva, tudo o que mexe com educação, aprendizado, a parte cognitiva, e que com certeza também vai acabar tocando em questões emocionais, expressivas, comportamentais, culturais né, eu acho que a gente tá assim, na aula de canto, mas há uma multidisciplinaridade envolvida e muitos vetores ali dentro daquela sala de aula. Então eu acredito que é um encontro, e eu estou num momento feliz da minha caminhada que eu tenho visto de um tempo para cá, muitas colheitas, muito reconhecimento de uma maneira de trabalhar, e eu sempre devolvo o elogio dizendo “Olha, foi um encontro que deu certo” porque eu acredito que essa autonomia do aluno dentro da sala de aula com o professor se dá a partir do momento em que ele

entra e se compromete, em que há um comprometimento mútuo. Então hoje em dia tem toda essa parte positiva de muito trânsito de informação, cruzamento de áreas, multidisciplinaridades, interdisciplinaridades, uma série de coisas que são inclusive termos que vem da fonética mas que são muito bem vindos em qualquer atividade de ensino e aprendizagem, eu acho que, ainda mais na área artística, uma coisa que é um pouco negativa é que a velocidade das informações, do fluxo e demanda de tempo que a gente tem hoje nas redes dão cada vez mais a falsa sensação de que você pode construir um cantar, uma assinatura artística - que eu gostaria de somar àquela questão da técnica e da expressividade: eu acredito que a escolha de realização técnica já é uma assinatura artística. Na hora que a gente escolhe uma determinada escola ou outra, um tipo de estratégia respiratória ou outra para seguir, uma linha de estética, não to nem falando de estilos históricos, to falando de construção de emissão, nas várias demandas técnicas que qualquer tipo de canto se dá. Eu acredito que já é uma assinatura artística que está acontecendo ali. E eu acredito que hoje em dia ainda é muito recorrente os alunos perderem um pouco o contato e a relação com os vários tempos do corpo e os vários tempos da construção artística. Porque embora a gente dialogue muito com a fisiologia da voz, com a acústica, com a fonética, somos todos nós bichos do palco. E eu acredito que tem uma coisa instantânea, de soluções instantâneas ou de soma de dicas que eu não vejo construir uma consistência de palco, de construir uma consistência de caminhada artística que muitas vezes se vende. Mas que aí já não é um problema meu, é uma questão da linguagem mercadológica e os “produtos” que vão se vendendo. Eu acredito que essa autonomia do aluno junto com a aula do professor começa então do comprometimento mútuo, da confiança e do entendimento dos tempos propostos, do entendimento da caminhada. Então muitas vezes você tem alunos muito comprometidos no momento da aula mas que de repente, fora da sala de aula, tem mil e quinhentas atividades, daí o tempo do estudo criativo não é possível. Então aquela autonomia que a gente quer criar no aluno vai aparecer um pouco mais lentamente. O aluno vem assim “Poxa, aqui eu consigo, aí vou pra casa e não dá certo”, então assim, você tem que perceber em que condição, que sequência, né. Então tem que ter esse comprometimento e um entendimento do trabalho proposto. Eu por exemplo, acho que tenho uma particularidade porque eu penso muito tudo na arte de forma muito artesanal. Eu acho que as artes do palco, embora muita gente esteja lutando muito hoje em dia para mostrar o quanto a gente pode caber no YouTube, no WhatsApp, no Instagram, no TikTok, eu acredito que o

maior papel que a gente possa fazer como artistas e como docentes é mostrar que alguns tempos de construção de autonomia de alguns tempos de construção de discurso artístico não são negociáveis (risos). Precisa do artesanato da construção da musculatura, de entendimento da musculatura, e esse diálogo, que é um diálogo de ensino e aprendizagem mútuo inclusive (porque a gente aprende muito quando tá dando aula) acredito que tenha que entender que lida com vários tempos, e não o tempo único do download.

2.2. Quando você diz o aspecto artesanal, você está colocando em oposição a um raciocínio industrializado, de querer trabalhar tudo em massa e em velocidade?

Exatamente, eu acho que essa questão do industrial, do mercado, porque assim, a gente tem toda uma rede que se movimenta por quantidade de algoritmos, por números, essa organização numérica, e indo para o foco, eu sou muito apaixonada pela minha arte, sou muito apaixonada pela docência e sou muito apaixonada pela pesquisa também, porque a pesquisa nos ensina o quanto o quantitativo tem que dialogar e tem que prestar muita atenção no qualitativo, e que dependendo da área que a gente tá pesquisando - e não falo apenas só nas artes, então se você está fazendo uma pesquisa na área da educação, na área da saúde, você vai precisar de um recorte qualitativo. E que algumas coisas mesmo que, vamos dizer assim, mesmo que você não consiga - que é mais ou menos isso, tem gente que eu vejo que quer virar uma máquina de produção, de jovens talentos, e todo mundo fazendo concurso, todo mundo passando, eu me preocupo mais em entender o tempo do corpo de cada aluno, o tempo da caminhada de cada aluno, e também sou honesta o suficiente para, se necessário, claro que ao longo da nossa caminhada conjunta nós temos que adaptar tempos também. A gente como professor também temos que nos adaptar: por exemplo “Olha, ganhei um solo semana que vem!” Se o solo é semana que vem, se eu for ajudar, tem que ser nessa semana. Mas eu acredito que tenha principalmente, nessa área que você que tá pesquisando, que é a construção da autonomia dentro da sala de aula, eu acho que ela se dá muito a partir dessa compreensão da linguagem comum que o aluno constrói com o professor ao longo do tempo, e que tem a ver com o entendimento de corpo, entendimento de utilização muscular, entendimento de estética e de estilo do que se está trabalhando. Então é tudo muito complexo, e esse artesanal é no sentido de mostrar que é um tempo qualitativo. Claro que a gente trabalha com faixas etárias, prazos de audições e testes, essa é uma realidade de nossa caminhada, mas nada nos

impede que a gente não possa fazer um planejamento e que a gente possa tentar ao máximo respeitar os tempos do corpo e da arte de cada um, senão fica tudo muito árido, muito mecânico e como você falou, muito quantitativo, e às vezes a experiência e a vivência de construção não acontece e daí essa autonomia não se sedimenta, acaba não se fortificando naquele jovem artista.

3. Para você, como aluna, essa autonomia foi estimulada em aula?

Olha, eu sou de uma geração que eu passei por mais de um professor que tinha uma abordagem muito tradicional e colaborou muito com a minha caminhada e inclusive com a minha construção, porque eu dou aula há muito tempo, eu comecei dando preparação de técnica vocal para coros amadores, quando eu ainda não tinha uma formação tão sólida e depois logo eu comecei a dar aula. Eu tô há quase 30 anos dando aula, acho que eu estou com menos tempo como solista e cantora de corpo estável do que na docência, que é o que eu faço há mais tempo e sempre foi uma vocação muito forte, andou junto, não consigo... são amores idênticos. Então assim, os professores mais tradicionais, eu sentia falta justamente dessa construção de linguagem comum, e que é a minha grande questão com a impressionística, então você tem ali todo o processo cognitivo que usa figuras de linguagem no ensino, é normal. Mesmo eu, que gosto tanto de trazer para a aula o suporte que é a explicação das gestualidades do corpo, encontro na fisiologia da voz e na fonética articulatória, a gente usa muito a imagem que tem que usar porque tá ali numa área criativa, de construção de conhecimento e aprendizado de corpo. Mas o que eu sentia é que assim, “Essa imagem aqui funcionou para Fulano, Beltrano e Ciclano. Então tem que funcionar também para Catarina, Paula e João.” E na verdade, cada escuta também é muito própria. Então cada um escuta uma imagem, essas imagem de canto “Ah, a voz tá empurrada, a voz tá apitada, a voz tá afundada, tá abafada” por exemplo, então assim, cada aluno ouve de um jeito. Tanto que hoje em dia eu percebo que tem algumas imagens que eu utilizo e que funcionam para uma classe inteira deles mas que dentro de cada sala de aula eu preciso criar termos “customizados” (risos) para cada aluno e para cada escuta que está ali, porque eu tenho que saber que aquele aluno também vai escutar a partir da autopercepção que ele pode ter naquele momento e também da bagagem e da memória que ele traz. Agora, voltando mais especificamente para o que você perguntou, daí eu acho que eu tive a alegria de encontrar professores que trabalhavam muito nessa linha do uso do corpo todo e que eu sempre achei isso, buscava isso em

muitas coisas fazendo teatro, fazendo dança, fazendo isso, fazendo aquilo, buscando fisiologia da voz, coisas que eu fui complementando né, na minha construção de abordagem tanto para estudo da performance quanto da pedagogia do canto, e acho que nesses espaços em que o canto é considerado muito além do que um evento de fonte, um evento de prega vocal, um evento de construção de controle de ressonâncias, quando você tem uma sala de aula que quer construir um corpo que vai dançar de um jeito para potencializar a voz e um cantar que está dentro, né, daí isso me construiu mais autonomia. Agora, eu também tenho que te falar que eu acho que a gente tem no Brasil, e aí é uma questão histórica, eu acho que a gente tem um histórico muito autoritário, e a gente tem uma educação, até a formação das escolas de arte, que passaram por uma influência muito forte da pegada positivista. Então uma coisa que eu também falo muito em aula é que assim “Olha, eu posso repetir essa aula trinta mil vezes, não tem problema, eu to aqui pra isso. Para eu ser seu terceiro ouvido e te dar essa pista de experimentação. Mas nada, nada, nada substitui o seu estudo qualitativo, o seu 50%.” E daí eu posso te afirmar, porque eu também acho que eu tenho muito tempo de janela, que a tendência inicial dos alunos é de deixar muito para a aula e para o professor. Então essa construção de autonomia, além desse comprometimento inicial, e dessa construção de linguagem comum, eu acho que também passa por um aprendizado que, claro, aí também faz parte de uma coisa que eu tento construir com a minha classe ou na escola ou nos particulares, todo mundo, em oficinas, etc que é assim “Olha, tem uma parte de experimentação dessa proposta que tem que ser construída em casa também”, então não adianta você sempre buscar que você vá melhorando - pode acontecer uma evolução? Pode. Mas se a tua evolução depender de uma aula semanal ou quinzenal ou às vezes, no caso dos alunos muito avançados que marcam uma aula dupla uma vez por mês, e passam não sei quantos trechos para essa coisa da técnica aplicada né, como é que eu uso aquela sensação do vocalize, aquela soltura do vocalize aqui nesse contexto da ária. Enfim, eu acho que passa também pelos alunos se encarregaram, pelos alunos criarem uma consciência maior, que eu acho que isso também, aqui no Brasil, isso é uma coisa específica daqui, muitas vezes os alunos ainda demoram um tempo para entender que é necessário estudar o corpo, treinar aquela repetição qualitativa do gesto, que não é um vocalize em si ou exercício respiratório em si que vai fazer a mágica. É o como, a qualidade do exercício que eu faço em casa e também a constância, porque a gente trabalha com memória corporal, com construção de memória corporal, né. Então a gente tem que trabalhar com uma

certa frequência para que aquilo vire uma linguagem fluida no corpo da gente na hora que a gente for interpretar.

4. Você, como professora, te ocupa pedagogicamente a questão da autonomia?

Totalmente. Totalmente. Eu acho que, assim, passa muito pelo processo de construção de linguagem, o aluno entendendo a linguagem que eu uso em aula e eu tentando escutar e entender como a linguagem chega no aluno. Eu costumo fazer aquela aula de técnica, técnica, técnica, e depois aquela aula que eu brinco que é de “burlar o estudo” que é como você vai trabalhar tal obra, tal ária, o que sentiu, faz frase por frase, trecho por trecho, que não é só para fazer perfeito e não errar, é para criar resistência de gesto qualitativo. Todo esse processo que vai desde o aquecimento de corpo até o resto é uma construção da autonomia, porque eu quero inclusive poder um dia chegar num aluno - que acabou de acontecer inclusive: teve um recital que me pediram a indicação de dois alunos. Nesse dia que meu aluno foi, eu até trabalhei essas peças com ele em aula, mas no dia da apresentação eu fui encontrá-los na hora da apresentação, então assim o aquecimento, a preparação, como eles ensaiaram com os pianistas, são alunos que já estão comigo há mais de quatro anos, então essa autonomia já está completamente pronta. Ou outra coisa que eu gosto muito: quando o aluno traz uma gravação, que acontece muito com os intermediários e com os avançados, que eles perguntam “Professora, ouve essa gravação aqui comigo? Porque eu queria saber se eu ouvi direito, eu to achando que tá voltando aquele gap, eu to sentindo falta de direcionamento de frase”, por exemplo. E daí você vai lá e ouve e pensa “Puxa que legal, porque o aluno tá se gravando e já tá conseguindo sacar quando o legato tá sacrificado porque tem interrupção de ar”, enfim, e meio que já faz um “diagnóstico” (bem entre aspas porque a gente não é da área da saúde), ou melhor dizendo uma propriocepção, uma percepção de escuta que tá ouvindo o gesto. E eu acho que esse é muito o ponto também no que eu acredito que é essa construção de autonomia. Agora, mesmo com essa autonomia, eu acho que o cantor é um bicho que tem sempre que se reciclar com aulas, com correpetição, etc. Eu acho que tem um momento que a gente aprende muito a estudar sozinho e isso é ótimo, mas acho que a gente tem um limite de autopercepção e de escuta pela constituição do instrumento, porque o instrumento somos nós, e a nossa escuta também somos nós, e a nossa escuta muda com o tempo e o nosso instrumento também muda com o tempo. Então essa autonomia que é de fato uma preocupação, eu acho que todo... vou até falar uma frase de uma aluna minha:

“Posso ser sincera?” (risos) Eu acho que ensino que não pensa em dar autonomia não faz sentido. Eu acho que é outra coisa também, que eu acho que é um equívoco aqui dos discentes, às vezes você dentro da sala de aula precisa de um tempo, de um comprometimento, ou de construir um caminho, etc. E às vezes a gente até fala de coisas que você acha que o aluno ainda não está pronto ainda. E às vezes o aluno ou aluna confunde isso com você estar segurando ou cerceando. Não, você só está querendo construir uma coisa com um processo. Mas assim, na ponta de tudo, nessa construção de processo, às vezes você dizer “Olha, acho que não dá, acho que não tá bom” você não só afifar né, isso também quer dizer construção de uma autonomia, porque eu acho que você construir com uma autocrítica do seu próprio canto também é uma construção de autonomia. Então eu penso que um ensino que não pretende a construção de autonomia não faz sentido, mesmo nas artes, mas também eu acredito que os alunos e alunas tem que se dar conta que arte também se estuda e também se constrói. Que da mesma forma que você, em outras atividades, precisa de tempo, de qualidade e de constância de estudo, isso também é necessário nas artes de palco, seja o cantar, seja o dançar, seja o atuar. Então esse empilhamento de dicas, de experimentar um pouco daqui, um pouco dali, pouco acolá, com a gente sempre voltando para essa questão do corpo, que a mesma coisa que pensar que, tirando a questão da expressão do palco, existe um ponto de contato, uma comparação antiquíssima que muita gente já fez, tô só me baseando nisso, que é a questão do atleta. Não existe um atleta ficar completo e autônomo no seu fazer atlético, no seu esporte, se ele não tem um treinamento qualitativo e constante em uma escola. Não existe isso, e obviamente esse treinamento constante e qualitativo é para construir a autonomia do cara chegar lá na Olimpíada e dar o seu melhor, porque na hora que o cara vai lá jogar ou fazer sua apresentação numa ginástica rítmica ou numa ginástica olímpica, o técnico, o professor não tá colado ali do lado, a autonomia já tá construída ali. To colocando essas coisas também só pra não ficar, eu sei que tem muito também aquela questão, especialmente na área do canto lírico, de alguns professores terem um comportamento meio divoso dentro da sala de aula, então obviamente se você tem esse tipo de ensino, a questão da autonomia vai ficar fragilizada, inclusive eu acho que são os professores que procuram um séquito, etc e tal. Isso é uma coisa. Outra coisa também que é uma coisa que a gente enfrenta em sala de aula que é o aluno conseguir entender que a construção de autonomia também tem um tempo, e que você tá lidando com os tempos do corpo, que não são os tempos das redes sociais e do mercado

capitalista (risos). E eu diria mais, os tempos do corpo e da alma, porque a gente tá ensinando ali alguém que quer colocar o dizer da sua alma num cantar né, então é tudo muito complexo, não dá para colocar nesse relógio veloz, único e algoritmizável (risos). Então lembre que a autonomia tem dois lados: o do professor, isso é, como ele se presta para o aluno, e o lado do aluno, que deve ter essa iniciativa de explorar. O encarregar-se é um dos pilares do ensino criativo, senão não faz sentido. Inclusive, porque senão a gente fica morto de cansaço, imagina assim, numa banca de conservatório, com 15 provas. Imagina eu aquecendo e preparando, no dia da banca, as 15 pessoas! Eu morro! Então ou eu construo uma autonomia ao longo do semestre para as pessoas se aquecerem, se prepararem para chegar e fazer a prova, mantendo o máximo possível que a gente preparou nas aulas, ou então você tem um troço! Não é nem uma questão de delegar funções, mas investir um tempo - por isso que o aluno precisa de aulas ao longo do semestre. Porque é isso que você está construindo ao longo do semestre, é essa autonomia para fazer prova, recital, essas coisas todas né.