

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes - Campus São Paulo

RICARDO AKIRA MATSUFUJI

VOCALIZANDO A IDENTIDADE:

análise das relações professor-aluno no ensino de canto

São Paulo
2021

RICARDO AKIRA MATSUFUJI

VOCALIZANDO A IDENTIDADE:
análise das relações professor-aluno no ensino de canto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Artes, Universidade Estadual
Paulista, como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Mariz.

São Paulo
2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

M434v	Matsufuji, Ricardo Akira, 1996- Vocalizando a identidade : análise das relações professor-aluno no ensino de canto / Ricardo Akira Matsufuji. - São Paulo, 2021. 53 f. Orientadora: Prof.^a Dra. Joana Mariz de Sousa Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Canto - Instrução e estudo. 2. Voz. 3. Análise de interação em educação. 4. Educação humanística. 5. Hegemonia. I. Sousa, Joana Mariz. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 782
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

RICARDO AKIRA MATSUFUJI

VOCALIZANDO A IDENTIDADE:
análise das relações professor-aluno no ensino de canto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Artes, Universidade Estadual
Paulista, como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciado em Música.

Dissertação aprovada em: 19/11/2021

Banca examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Joana Mariz

FASM – Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Simone Sousa

Universidade Federal do Ceará

À todas pessoas cujas vozes e narrativas não foram acolhidas.

Ao professor doutor Fábio Miguel que sempre defendeu uma abordagem humanizada da voz e
cujo legado será sempre lembrado.

AGRADECIMENTOS

À orientadora, profa. Joana Mariz, que foi uma das minhas primeiras referências de uma abordagem pedagógica humanizada no canto.

À profa. Simone Sousa, que compõe a banca examinadora e cuja pesquisa inspirou fortemente este trabalho.

Aos professores, professoras, funcionários e funcionárias do Instituto de Artes da UNESP.

Aos amigos que são minha grande fonte de apoio e que acompanharam minha trajetória na graduação, em especial: Camila Silva, Fernanda Aguiar, Henrique Paulino, Jaqueline Viana, João Pintyá, Kim Kennerly, Luiza Vilela, Márcia Ribeiro, Maria Paula Roza, Marina Bueno, Sofia Pontieri, Karina Bimbatti.

Aos amigos do projeto Música Para Todos do IA - UNESP.

À Fernanda Aguiar pela grande parceria.

À Sofia Pontieri por me apresentar as referências decoloniais.

A todas as vozes que defendem o ensino de música inclusivo.

A você, quem lê este texto.

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão, pela ótica da educação humanizada, sobre o tratamento das(os) estudantes de canto pela pedagogia vocal tradicional, realizando uma análise crítica de dois títulos importantes da área: Claire Dinville, representando uma vertente mais antiga da pedagogia vocal do século XX, e Richard Miller, representando tendências mais recentes da área do ensino de canto. Toma-se como referência autores da educação humanizada e construtivista, da educação somática e do pensamento decolonial para a análise dos títulos. Também são investigados os significados identitários da voz e do corpo e suas relações com o ensino-aprendizagem, traçando um parâmetro avaliativo para identificar como a pedagogia vocal se posiciona em relação à identidade das(os) alunos de canto.

Palavras-chave: Pedagogia vocal. Identidade. Voz. Educação humanizada. Hegemonia cultural.

ABSTRACT

The following essay imply an observation, considering humanizing education theories, on the treatment of the students by the traditional vocal pedagogy, pointing a critical analysis of two important authors of the the singing studies: Claire Dinville and Richard Miller. Constructivism, somatic education and decolonization authors are taken into account as references to analyze them. Also the identity aspects of the voice and body are looked into as its relation to the learning activity, pointing where the singing pedagogy stands regarding the identity of the students.

Keywords: Vocal pedagogy. Identity. Voice. Humanizing education. Cultural hegemony.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A VOZ DO INDIVÍDUO - VOCALIZANDO A IDENTIDADE	12
3	O APRENDIZADO DO INDIVÍDUO E SEUS PROCESSOS	19
3.1	A EXPERIÊNCIA DO INDIVÍDUO	19
3.2	O CORPO DO INDIVÍDUO	23
3.3	O ENCONTRO DO INDIVÍDUO	26
4	DESENCONTROS - O SILENCIAMENTO DO INDIVÍDUO	32
4.1	O ANTIDIÁLOGO	32
4.2	A OBJETIFICAÇÃO DOS CORPOS	37
4.3	A EXCLUSÃO - TIRANDO O CANTO DO INDIVÍDUO	40
4.4	HEGEMONIA CULTURAL	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

Minha jornada no canto começou no que chamamos de “música popular”¹ e me deparei com inúmeros contrastes ao adentrar o universo do canto erudito. As diferenças ultrapassavam questões estilísticas e estéticas, tratavam-se de visões distintas a respeito de música, atuações profissionais diferentes, dinâmicas de aula e aprendizado diferentes. E durante minha graduação, inserido na educação formal de música, evidenciou-se a realidade a qual eu me encontrava: composta por padrões de comportamento, convenções, crenças e costumes, muitas vezes caracterizados pela preservação do ideal de música determinado por uma perspectiva eurocêntrica secular.

Cursando licenciatura em música, eu estava inserido em uma situação incoerente. Nas aulas voltadas à educação, estive em contato com conceitos pedagógicos construtivistas, valorização à diversidade de manifestações musicais regionais e consciência de que a ideia de que música é para todos. Ao mesmo tempo, me encontrava em um ambiente cujo pensamento era oposto a essas ideias.

Pude observar que a discussão sobre educação humanizadora é muito presente ao se tratar do ensino regular em escolas, mas não alcançou os conservatórios e o meio acadêmico musical, muito menos o ensino de canto. Como consequência, depara-se com um meio musical conservador cujo *modus operandi* prevê um ensino de canto hierárquico de caráter excludente, que deslegitima manifestações musicais que não a música de concerto e, sobretudo, deslegitima algumas vozes. É muito comum a voz ser abordada como um elemento impessoal ou até mesmo como um objeto pela pedagogia, desconsiderando que a voz cumpre um papel essencial: a manifestação da identidade de alguém. Trabalhar e “treinar”² a voz de uma pessoa implica em lidar com sua expressão pessoal, o que exige cuidado e atenção. É preocupante que na pedagogia vocal tradicional pouco se fala de voz sob essa ótica.

Partindo de uma revisão bibliográfica, este trabalho visa investigar como a pedagogia vocal tradicional prevê a relação professor(a)-aluno(a)³ no ensino de canto e sua influência no

¹ O termo “música popular” é usado para designar todas manifestações musicais que não a “música erudita”. Agrupar manifestações musicais diferentes em uma única classificação diminui e desconsidera a diversidade entre elas, além da problemática de considerar exclusivamente a música de concerto como “erudita”.

² Termo muito usado por *vocal coaches*.

³ Optei por pontuar desta maneira ambos os gêneros neste trabalho para representá-los igualmente.

aprendizado e integridade identitária do(a) cantor(a), tomando como base os teóricos da educação humanizadora e da educação somática. Por meio dessa pesquisa, espera-se apontar a importância de não desvincular a voz do ser humano que a emite, denotar as consequências do pensamento colonialista no ensino de canto e propor uma reflexão sobre como alguns comportamentos previstos na pedagogia vocal tradicional podem ser opressivos, violentos e silenciadores.

A VOZ DO INDIVÍDUO - VOCALIZANDO A IDENTIDADE

O significado de voz apresentado pelo dicionário é: "Vibração nas pregas vocais que produz sons e resulta da pressão do ar ao percorrer a laringe" (VOZ, 2021).

Correlacionando com a realidade dos músicos instrumentistas, a voz para o cantor é o seu instrumento. Porém tal afirmação é muito simplista levando em conta que a relação com a própria voz é muito anterior à trajetória como cantor. A voz exerce papel desde o início da vida. Fogel diz que os bebês começam a desenvolver autoconsciência a partir de suas vocalizações e das sensações corporais consequentes dela (FOGEL, 2009 *apud* CHAKUR, 2014). A ideia do "eu" e a voz própria estão sempre associadas ao longo da vida de uma pessoa e elas se transformam, se ressignificam, conforme experiências são vivenciadas.

De acordo com Behlau e Pontes (2001, p.15):

A voz faz parte de toda a nossa existência, inaugurando nossa vida com o choro e concluindo-a, simbolicamente, com o último suspiro. Presente em nossos momentos mais decisivos, veículo de nossos sentimentos e emoções, modifica-se constantemente de acordo com a idade, saúde física, história pessoal de vida, condições ambientais, situação e contexto de comunicação. [...] A voz conta uma série de dados inerentes a três dimensões do indivíduo: a biológica, psicológica e socioeducacional. As informações contidas na dimensão biológica dizem respeito aos nossos dados físicos básicos, tais como o sexo, a idade e condições gerais de saúde; as informações contidas na dimensão psicológica correspondem às características básicas de personalidade e do estado emocional do indivíduo durante o momento da emissão; já a dimensão socioeducacional oferece dados sobre os grupos a que pertencemos, quer sejam sociais ou profissionais. (BEHLAU e PONTES, 2001, p. 15)

Por meio da fala podemos identificar o estado em que alguém se encontra: se está alegre ou triste, se dormiu bem ou não, se está doente ou não. Mas, além disso, na voz de alguém encontramos a representação de si próprio. A voz de uma única pessoa carrega uma gama de especificidades, marcas de toda a trajetória de sua vida, uma diversidade de influências. A voz é tão própria a alguém quanto seu rosto, inclusive, pode ser maior representação da individualidade do que a aparência (CAVARERO, 2011 *apud* FERRINI, 2018). Atualmente existem aparelhos que se desbloqueiam através de uma identificação de

voz para reconhecer o seu dono ou sua dona. Se cada pessoa é única, cada voz é única. Por conter tamanha pluralidade em si, a voz não apenas assume forma de veicular a expressão verbal, mas também de expressar uma identidade e individualidade:

Todos temos várias vozes, ou seja, usamos diferentes qualidades vocais de acordo com a situação em que estamos dependendo do interlocutor a quem nos dirigimos e de acordo com o nosso estado físico e emocional. [...] Nascemos com determinadas características anatômicas que produzirão um certo tipo de voz; porém, formamos uma identidade vocal ao longo da vida, a partir de nossa própria história e da história de nossos relacionamentos interpessoais, de como nos comunicamos com os outros. (BEHLAU e PONTES, 2001, p. 15)

Tratar a voz apenas como um fenômeno sonoro consequente de ações fisiológicas ou como um elemento metafísico⁴ e impessoal, acaba por desconsiderar e apagar toda a história que ela carrega, suas vivências, suas particularidades e, sobretudo, o indivíduo por trás dela. A voz, ou melhor, seu som, não existe por si só e não se significa por si só; um som vocal é emitido pois uma pessoa desejou emití-lo, para comunicar seus pensamentos, para verbalizar suas vontades, vocalizar sua dor, alegria ou angústia, para gritar, cantar, chorar, para situar-se e expressar-se no mundo. A voz não é só uma vibração ou uma laringe, é a expressão de uma pessoa em sua totalidade e portanto não pode ser tratada como algo independente de quem a enuncia. No contexto da pedagogia vocal, não é possível trabalhar com a voz de alguém plenamente com uma abordagem que minimiza sua natureza.

Uma voz significa isto: existe uma pessoa viva, garganta, tórax, sentimentos, que

⁴ No livro *A Escola do Desvendar da Voz* a autora Valborg Werbeck Swardstrom relaciona a voz com o conceito da planta primordial de Goethe, defende o desapego da corporeidade para assim buscar o som/voz primordial, um elemento etéreo único que é manifestado por todos cantores: "Tal como Goethe observava as plantas isoladas a fim de captar o que havia de comum entre elas, assim também devemos deixar atuar em nós as manifestações dos tons para encontrarmos o que indubitavelmente existe de comum entre elas. O nosso ouvido precisa aprender a escutá-las até que elas nos desvendem seu princípio comum: em nossa alma deve reluzir a ideia da voz humana arquetípica, o som primordial subjacente à multiplicidade do mundo dos tons... tal como a planta primordial é o ser criador de toda manifestação, também a voz primordial, ou melhor, o som primordial é a base criativa de toda manifestação vocal humana" (WERBECK, 2001, p.31).

WERBECK-Svärdström V. **A escola do desvendar da voz: um caminho para a redenção na arte do canto**. 2a ed. São Paulo: Antroposófica; 2004

pressiona no ar essa voz diferente de todas as outras vozes. Uma voz põe em jogo a úvula, a saliva: quando a voz humana vibra, existe alguém em carne e osso que a emite. A unicidade não é característica do homem em geral, mas de cada ser humano na medida em que vive e respira. (CAVARERO, 2011, p. 18 *apud* FERRINI, 2018, p. 2)

A voz tem ligação com pautas identitárias, não somente pelo contexto político dos grupos sociais que precisam lutar para terem suas vozes e suas causas ouvidas, mas porque certos elementos de expressividade vocal são atribuídos a certos grupos e usados para identificá-los e diferenciá-los. Baseado em estudos sociofonéticos, Eduardo Barbuio (2016) aponta que variações linguísticas e aspectos fonéticos e fonológicos se relacionam com fatores sociais, tais como gênero, etnia, sexualidade, classe social, origem geográfica etc. A língua é uma consequência de um comportamento social e cultural e se manifesta de diversas maneiras, alterando-se conforme cada ambiente. A interação entre os falantes inseridos em um mesmo ambiente social pode resultar em seus integrantes expressarem peculiaridades linguísticas em comum, formando a comunidade de fala⁵, que possui atitudes e normas próprias com relação ao uso da linguagem e dos traços de padrões fonéticos em comum.

Os traços linguísticos diferenciam as comunidades de fala e é nesse contexto que se desenvolvem as peculiaridades das vozes dos falantes que conectam os padrões linguísticos com fatores sociais de determinados grupos. Todos os indivíduos pertencem a, pelo menos, uma comunidade de fala, e é o uso das variações e normas linguísticas que afiliam os indivíduos em uma comunidade. (BARBUIO, 2016, p. 20)

Como variações linguísticas específicas e características fonológicas podem representar a identidade de uma comunidade específica, a voz de uma pessoa carrega a informação social a respeito de quais grupos pertence e, muitas vezes, há um peso social em como alguém é lido e identificado por conta de sua voz. Apesar das variações linguísticas

⁵ O autor explica que comunidade de fala se trata de um grupo de falantes que pertencem a uma mesma comunidade e "compartilham traços linguísticos por meio dos quais é possível distinguir seu grupo de outros". O autor reitera que esse conceito não se trata de indivíduos que falam do mesmo jeito, mas que compartilham semelhanças linguísticas, que não necessariamente são utilizadas por todos membros do grupo.

serem uma consequência natural das relações sociais "por meio das quais os falantes constroem um mundo social e nele se inserem, se relacionam e interagem" (BARBUIO, 2016, p. 20), muitas são desaprovadas socialmente. Um exemplo é a respeito da comunidade gay (homens homossexuais) e da "fala gay"⁶, a variação linguística dessa comunidade. A dita "fala gay" é atribuída como algo negativo em uma sociedade que adota os padrões da heteronormatividade e, por este motivo, ela é reproduzida estereotipadamente em mídias com teor cômico e ridicularizador. Existe uma consequência e um fardo social e político em uma voz que carrega elementos que identificam um indivíduo como membro dessa comunidade de fala, ainda mais no Brasil, país que em 2017 foi apontado como o que "mais matou homossexuais" (BORTONI, 2018). É atribuído significado tão negativo a uma voz que apresenta "indícios de homossexualidade" que há rejeição desta expressão vocal até dentro da própria comunidade gay (MOURA; NASCIMENTO, 2021). Existem pressões sociais ou às vezes até cobranças para alguém alterar seu padrão vocal para "não soar tão gay".

É muito comum mulheres e pessoas de grupos marginalizados serem alvos de policiamento de voz, recebendo comentários corretivos sobre como deveriam ser suas vozes e como deveriam se portar. É tão comum mulheres terem seu discurso interrompido por homens que há o termo *maninterrupting* e *mansplaining*, referindo-se o primeiro às situações em que um homem propositalmente impede que uma mulher termine de falar e o segundo para quando desnecessariamente interrompe uma mulher para explicar a ela algo de forma condescendente. Durante o movimento *Black Lives Matter* em 2020, ativistas pretos norte americanos sofreram ataques de brancos que invalidavam seus discursos por conta do tom de voz desnecessariamente muito "agressivo" e sugeriam que "abaixassem o tom"⁷, uma forma de impedir o diálogo, invalidar suas pautas e silenciar vozes pretas (MAYO, 2021). Silvero Pereira, um ator de televisão originário do Ceará, revelou que para sua estreia na novela "A Força do Querer" ele teve de mudar seu sotaque por conta do preconceito e xenofobia (SILVERO, 2020).

Policiar a voz de uma pessoa, induzindo-a a diminuir, tornar menos perceptivo ou abandonar os traços vocais que evidenciam seu pertencimento a determinado grupo social,

⁶ Barbuio optou pela expressão "fala gay" como tradução ao termo em inglês *gay speech* usado pelos autores que ele pesquisou.

⁷ Tradução livre de "*watch your tone*", frase muito usada como retórica a algum argumento, uma tática anti-debate, se tornou tão comum que referem-se a esse fenômeno como *tone policing* (policiamento de tom).

numa espécie impositiva de apagamento de sua identidade, é uma violência. Nesse contexto, na sociedade há vozes que são silenciadas, marginalizadas e apagadas, sua existência gera incômodo pois são tratadas como uma inconveniência. Sugerir que alguém deva mudar seu padrão de voz para soar heterossexual (padrão heteronormativo) é invalidar e marginalizar o grupo LGBTQI+, desqualificar sua participação e existência na sociedade. Ignorar as vozes pretas da luta antirracista é concordar em perpetuar a opressão racial, a crença de supremacia branca e apagar da história as violências raciais cometidas no decorrer de séculos até a atualidade. Provocar um cearense a mudar seu sotaque "nordestino" para ser mais aceito publicamente é desapropriá-lo de suas origens, atribuir uma ideia de inferioridade ao Ceará e ainda generalizar a região Nordeste assumindo que todos seus estados possuem uma mesma sonoridade apesar das diferentes variações linguísticas. O silenciamento dessas vozes e a vontade de eliminar os traços de suas origens é um reflexo das relações de poder estabelecidas em nossa sociedade, em que os grupos minoritários se veem subordinados à ideologia da classe dominante.

Para a pedagogia vocal, é importante considerar que a voz tem significado social e que há diversos grupos que sofrem diferentes opressões, e elas influenciam em suas vivências e também em sua relação com a própria voz. Como a voz pode ser um dos elementos para a percepção de gênero, "a não conformidade da voz com o gênero, pode gerar sentimentos de inadequação" (BARROS, 2017); a relação da voz para as pessoas trans possui um peso social por ser alvo de expectativas de convenções sociais baseadas na noção binária de gênero e cisgeneridade, e a pedagogia vocal tradicional não é isenta dessas influências. Como mostrado pela pesquisa de Alana Barros (2017), a maneira que cada pessoa trans se relaciona e se sente em relação à própria voz é diferente, há pluralidade na vivência da comunidade trans e a voz pode cumprir papéis diferentes na vida de cada um(a). É preciso entender que cada indivíduo tem um modo de expressar sua identidade e possui desejos e objetivos vocais. Portanto, sobre o trabalho com vozes trans tanto na área da saúde quanto de aprendizado de canto, cada voz requer um tipo de cuidado e cabe aos(às) profissionais exercer sua função de um modo que atenda às demandas de cada uma, como defende Ana Paula Ferrini (2018). Professoras(es) de canto que desconsideram a realidade trans e se baseiam nos conceitos de gênero normativo para seu ensino e que ignoram a vivência individual de cada pessoa em relação a sua voz, podem acabar impondo instruções que não convêm àquela pessoa, invalidando a maneira que

ela optou por se expressar vocalmente e excluindo o espaço da comunidade trans no aprendizado vocal. A mesma lógica se aplica ao trabalho com vozes de outros grupos minoritários.

Em entrevista a McAlpine e Ahnke (2020), Christine Hamel, professora de canto da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Boston (CFA), reitera a importância de dar atenção às causas sociais e cuidar do modo de lidar com alunas(os) de minorias quando se trata de pedagogia vocal. Hamel reconhece que, por conta do patriarcado, do racismo sistêmico e outras injustiças sociais, há indivíduos que são tratados de maneiras distintas pela sociedade e as(os) professoras(es) de canto e preparadoras(es) vocais precisam considerar isso, desconstruir seu olhar (e seus ouvidos) e repensar suas abordagens para que possam contemplar cada indivíduo e sua particularidade, sem reproduzir no estudo de canto a mesma opressão observada na sociedade em geral.

Mas além de treinar vozes de modo mais equitativo, ela fala, a sociedade precisa re-treinar como nós escutamos. "Se eu escutar o mesmo som vindos de dois corpos diferentes, eu os julgo diferente? Se eu policiar o tom da voz de alguém, eu realmente quero ouvir o que essa pessoa tem a dizer? Quando estamos dando aula aos alunos, nós precisamos perguntar a nós mesmos: se nós estamos tentando chegar em um certo som, é para benefício da classe média predominantemente branca (MCALPINE, Kat J; JAHNKE, Art, 2020, tradução minha⁸⁹).

Voz tem posicionamento social e político. Já que a voz de uma pessoa é diretamente relacionada a quem ela é, muitas vezes assumir a própria voz é símbolo de resistência e sobrevivência. É necessário enxergar e aceitar a voz pela sua totalidade, com todas as suas nuances, traços e manifestações para evitar desapropriar alguém de sua identidade,

⁸ "But along with training voices more equitably, she says, society needs to retrain how we listen. 'If I hear the same sound from two different bodies, do I judge them differently? If I police the tone of someone's voice, do I really want to hear what this person has to say? When we're coaching students, we have to ask ourselves, if we're trying to arrive at a certain sound, is that for the benefit of the predominantly white middle class?'" (MCALPINE, Kat J; JAHNKE, Art, 2020)

⁹ Todas as traduções apresentadas neste trabalho são de minha autoria.

individualidade, e até mesmo de sua humanidade. Pessoas são plurais e vozes são plurais.

3 O APRENDIZADO DO INDIVÍDUO E SEUS PROCESSOS

3.1 A EXPERIÊNCIA DO INDIVÍDUO

De acordo com Larrosa, o aprendizado se dá por intermédio da experiência¹⁰. Em seu artigo para a Revista Brasileira de Educação (2002), o autor aponta a experiência como um acontecimento, um processo pessoal e permissivo, em que o sujeito cria uma relação própria com seu objeto de estudo por meio de sua vivência, percepção e iniciativa. Segundo ele, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2002), aquilo que a afetividade toca, não se trata de algo objetivo ou da coisa em si, mas das reações e significados que cada sujeito cria e sente a partir da interação com esse algo.

É interessante ressaltar que, pela ótica de Larrosa, há uma diferença significativa entre a "experiência" e a "informação":

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação (LARROSA, 2002).

Enquanto a experiência é uma vivência interna exclusiva a cada indivíduo, a informação é adquirida e repassada sem ter gerado qualquer tipo de mudança em seu ser, ou seja, sem tê-lo tocado¹¹. Por conta disso, a informação não colabora com o aprendizado. A impessoalidade de receber uma notícia e repassá-la, ou seja, ser informado e informar alguém, não gera conhecimento. Pode-se ter ciência do algo que lhe foi informado, mas não

¹⁰ Segundo Larrosa (2002): "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 nov. 2019.

¹¹ Larrosa utiliza muito a palavra "tocar" no contexto da "experiência", no sentido de algo que gerou uma reflexão e estimulou uma mudança no pensar, sentir e viver do indivíduo.

necessariamente este algo lhe toca a afetividade, não o atravessa, não interage com suas verdades, não atinge seu interior, não causa conforto ou desconforto, dúvida ou *insights*, ou seja, segundo as ideias de Larrosa, nada aconteceu.

Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos 'informação', 'conhecimento' e 'aprendizagem'. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (LARROSA, 2002)

Levando isso em consideração, uma aula de canto é efetiva quando se torna um espaço propício para permitir a experiência. Em uma aula em que não há tal liberdade ou em que a vivência particular e a exploração da(o) aluna(o) não é incentivada, ocorre apenas a transmissão de informação, que não gera o conhecimento. A cantora ou cantor pode reproduzir verbalmente e repassar a informação mesmo sem pessoalmente ter atribuído significado algum a essas palavras, pode aleatoriamente realizar alguma ação física diferente durante seu canto sem de fato ter compreendido em seu corpo ao que se referia a orientação de sua(seu) professora(or). A informação não adentra sua realidade e, portanto, torna-se uma orientação vaga e vazia.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2002)

Se a experiência só se manifesta quando há a permissão de ser "tocado", quando torna exposto e ao alcance o que lhe é íntimo para interagir e se relacionar com o ambiente, desencadeando um fenômeno que cria e constrói, essa experiência que adentra sua realidade e a transforma se relaciona com o indivíduo em um nível pessoal. Ela atravessa o cerne da pessoa e dialoga com tudo aquilo que é inerente a ela, seus elementos particulares, suas sensações e percepções próprias, sua vivência, suas verdades, tudo aquilo que a compõe e a torna individual, ou seja, a sua identidade.

Pesquisando a palavra "identidade", o significado dado pelo dicionário do Google¹², elaborado pelo Oxford Languages, é: "conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la". Tais características individualizadoras, tão próprias a alguém, são o que o transformam em indivíduo, ou seja, são uma gama particular de elementos diversos que, em um conjunto único, compõem um ser único. É graças a essa pluralidade intrínseca a cada pessoa, que a torna um indivíduo único, que dentro de uma mesma sala, numa mesma aula, há uma diversidade de experiências. Cada aluna(o) vivencia a experiência de um jeito próprio: Luíza interage com a frase dita pela professora de um certo modo, compreende de um certo jeito e gera o conhecimento baseando-se em suas percepções próprias; um jeito diferente de Eduardo, que possui outra vivência, um modo diferente de compreensão e que experienciou a frase da professora de um outro modo também específico, gerando um conhecimento diferente e de uma maneira diferente; já para Érica, não houve experiência alguma pois a frase da professora não a atravessou e não dialogou com nenhuma de suas particularidades, portanto para ela nada aconteceu, mas não por algum erro de Érica.

Então para o real aprendizado é preciso que a pedagogia vocal considere a individualidade de cada aluna(o) e abra possibilidade à expressão de sua identidade e toda sua pluralidade. Trabalhar com a voz de alguém significa trabalhar com a representação de seu "eu" e, para o estudante desenvolver seu canto, é preciso estar em contato com tudo que sua voz representa, pois é a partir disso que se vivenciará a experiência:

(...) a voz é o equivalente daquilo que a pessoa única possui de mais escondido e mais verdadeiro. Não se trata, porém, de um tesouro inatingível, de uma essência inefável e, muito menos, de uma espécie de núcleo secreto do eu, mas sim de uma vitalidade profunda do ser único que goza da sua autorrevelação por meio da emissão da voz. Tal revelação procede justamente de dentro para fora, avançando no ar em círculos concêntricos na direção do ouvido alheio. (CAVARERO, 2011, p. 19, *apud* PICCOLO, 2013, p. 13)

¹²Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=identidade&oq=identidade&aqs=chrome.0.69i59l2j69i60l4j69i61j69i60.1305j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 6 out. 2021.

Na introdução de sua tese, André Estevez relata como foi sua trajetória musical; sobre sua transição de violinista para cantor, comenta vivenciar desafios e descobertas, pois seria necessário deixar de "se esconder" atrás de seu violino e permitir ser "visto por inteiro". O ato de cantar o obrigaria a se relacionar consigo mesmo de uma maneira muito diferente da qual o fazia com seu instrumento musical que, por mais que seja um objeto íntimo, de valia pessoal e cheio de significado, não deixa de ser um objeto, não é uma pessoa e nem a representação da pessoa em si; caso contrário o "menino tímido"¹³ não encontraria segurança e proteção se escondendo atrás desse objeto. Estevez diz: "Precisei permitir ser visto dos pés à cabeça. (...) desnudar meu interior mostrando a todos o som da minha voz" (ESTEVEZ, 2017, p. 11).

Para o autor, ser cantor e estudante de canto, e permitir ter seu corpo visto, desencadeia uma enorme transformação em seu modo de enxergar o mundo, a si mesmo e a prática de canto. Ter a própria voz como objeto de estudo é uma investigação pessoal, traz à tona inquietações internas e externas, questionamentos e descobertas; é um processo de autorrevelações, como diz Cavarero na citação mencionada acima. Refletindo sobre o modo como ele enxergava o mundo e a si mesmo, Estevez se colocou várias questões: "Preciso prestar mais atenção às minhas sensações (...) Quando pensamos, quando agimos, quando nos comunicamos, tudo é corpo (...) Eu tenho um corpo ou sou um corpo? Por que o corpo é tão abandonado na formação do cantor? Por que continuar um modelo de ensino que não privilegia esse tipo de experiência?" (ESTEVEZ, 2017, p. 11).

Notando o papel importante do corpo para o ensino/aprendizagem do canto e notando quão pouco era abordado e contemplado na formação dos cantores, Estevez investigou e encontrou respostas na educação somática¹⁴. Entrelaçando com o pensamento de Larrosa, o "abandono" do corpo no ensino de canto impede a vivência da experiência; pois ignorar o corpo seria ignorar a pessoa, a sua história, seu contexto, quem ela é e, assim sendo, nada ocorre a ela. Assim como a voz carrega uma gama de significados, potências e complexidades que formam uma pessoa, como apontado por Cavarero, o corpo, mesmo que visível e perceptível ao tato, carrega verdades não materializadas: "o corpo é o que não sabemos, seu caráter intangível se dá na multiplicidade das verdades que o compõem" (KEIL; TIBURI, 2004, p. 9 *apud* SOUSA, 2021, p. 25).

¹³ Expressão que o autor usa para identificar a si mesmo no passado.

¹⁴ "A Educação Somática é um campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa." (BOLSANELLO, 2011, p. 306)

3.2 - O CORPO DO INDIVÍDUO

Simone Sousa (2021), também pesquisadora da Educação Somática na abordagem vocal, diz que não possuímos um corpo, mas que somos corpo. O ser, existir e estar no mundo é corpo; o corpo integra toda a existência de alguém, o pensar, o agir, o sentir (p. 25). E por conta disso, a experiência, o "algo que me acontece, me atravessa" que possibilita o aprendizado, é vivenciada pelo corpo e atravessada por ele.

Se não há experiência fora do corpo, e se penso essa experiência como lugar de formação e transformação, também não há educação separada do corpo. E aqui, sugiro que isso que me atravessa (na “experiência” de que fala Larrosa) também pode ser encontrado em mim: reconhecer o próprio corpo traz consigo uma possibilidade de atravessamento que pode ser transformadora e, assim, formativa. A experiência é geradora de um conhecimento que também é corpo. (SOUSA, 2021, p. 26-7)

Sousa explicita que a cognição não se trata somente de processos mentais: corpo e movimento também desempenham importante participação e, inclusive a "experiência corporal (sensório-motora) é a base para a construção de qualquer tipo de conhecimento"¹⁵, ainda mais no vocal, cuja atividade requer ações coordenadas do corpo (SOUSA, 2021, p. 27). O processo de aprendizagem de um indivíduo é vivenciado e sentido através de sua existência e as interações vindas dela, ou seja, a interação de seu corpo com o ambiente; pois alguém é inserido no mundo através de sua experiência do corpo no mundo (SOUSA, 2021, p. 29). A interação resulta em uma "cognição corporificada"¹⁶. Segundo Fritjof Capra (2002), a mente é encarnada, significando que os processos racionais do ser humano são formados pela nossa experiência e natureza físicas.

¹⁵ Pensamento da corrente teórica *embodied cognition*, formada entre 1980-1990, que defende que "a cognição humana está entrelaçada aos processos sensório-motores, à forma do corpo (a maneira como este corpo se apresenta), aos seus estados internos e ao ambiente em que se encontra. (SOUSA, 2021, p.31)"

¹⁶ As terminologias para tratar de uma tradução ao termo *embodied* diferem entre os autores da somática. "Corporificado" e "encarnado" são alguns termos usados para traduzir o conceito de *embodied* para o português.

A experiência de ser e estar no mundo tem espaço aberto por ser corpo, que busca o sentido do que é vivido. Vivenciar essa experiência através da corporeidade, reconfigura nossas percepções a cada nova maneira de ver o mundo. A aprendizagem acontece quando o corpo humano se reorganiza, fazendo emergir sentidos aos seus movimentos exploratórios e firmando, assim, o ser cognoscente. (SOUSA, 2021, p. 30)

O processo de formação de conhecimento de um indivíduo, então, não é generalizado. Uma mesma prática ou ensinamento não interage do mesmo jeito com corpos diferentes, pois cada corpo atua de modo próprio no processo.

O corpo está diretamente implicado no conhecimento do mundo – a maneira como se experiencia o mundo interfere determinantemente no que se conhece. (...) Corpo não é um ambiente passivo que reage ao mundo de maneira sempre previsível; é um ambiente ativo que constrói novos conhecimentos e comportamentos na interação com o mundo, em tempo real (DOMENICI, 2010, p. 72 *apud* SOUSA, 2021, p. 27).

O mundo interfere no corpo e a experiência vivenciada por esse corpo o leva a construir e interagir ativamente com o ambiente externo. Esses dois elementos dialogam entre si.

Adotando os conceitos de Bertazzo¹⁷, Simone Sousa esclarece *imagem corporal* como "o modo como representamos nosso corpo para nós mesmos, uma imagem mental carregada de experiências pessoais que passa por constantes transformações ao longo da vida". Apesar do conceito se tratar da propriocepção de seu corpo através de experiências motoras vivenciadas e informações sensoriais (SOUSA, 2021, p. 101), a imagem corporal de alguém sobre si acaba também por envolver aspectos identitários. A autora relata em sua tese a aplicação de um exercício de auto-observação criado por Gerda Alexander, que consiste na modelagem de seu próprio corpo (em argila, no caso) enquanto está de olhos fechados; esta prática trabalha a consciência da imagem corporal. Sousa comenta que ela mesma já vivenciou esta prática diversas vezes, tendo realizado o exercício e registrado suas esculturas em fotos em dois momentos diferentes: em 2011 e em 2019. A respeito da diferença entre as duas esculturas, a autora aponta:

¹⁷ Informações colhidas por Sousa de suas notas pessoais de aula do Curso de Formação no Método Bertazzo, realizado em 2018 na cidade de São Paulo.

Apesar de serem muitas as diferenças entre as duas figuras de argila, durante a construção da última eu já tinha entendido que não havia “certo” ou “errado” na sua construção. Da mesma forma, não havia uma figura “melhor” ou outra “pior”: ambas faziam parte de diferentes momentos de vida, e diziam respeito a diferentes entendimentos ou imagens do corpo, de acordo com esses momentos de vida. Cada figura diz algo a respeito de quem eu era naquele momento, e essa impressão foi bastante precisa enquanto eu as construía. Um exemplo que torna isso bastante evidente são os cabelos dos dois bonecos: enquanto o primeiro boneco tem apenas uma sugestão do que seria cabelo, grudado ao redor da cabeça, o segundo tem o cabelo bem definido, como várias pequenas bolinhas de massa que representam meu cabelo crespo – ter orgulho do meu cabelo era, naquele momento um posicionamento muito forte e importante para mim. (SOUSA, 2021, p. 112)

A imagem corporal que alguém possui não é fixa, pois está diretamente relacionada aos momentos de cada pessoa, como ela se sente, como ela se enxerga, como ela se identifica. Enquanto vivos, estamos sempre sujeitos às interferências do mundo e a vivenciar o mundo de maneiras diferentes. Apresentando as ideias de Foucault (2004), Ana Paula Vieira Ferrini (2018) diz que nos tornamos sujeitos devido a essas interações com o mundo. "Relações políticas, socioeconômicas e culturais ditam nossas formas de existir no mundo, influenciando a construção dos corpos e seus comportamentos" (PADOVANI, 2017, p. 47 *apud* FERRINI, 2018, p. 1). Ferrini aponta que nossos padrões de movimento corporal, nosso gestual, o modo como nos comunicamos e nos vestimos são consequências de nossa relação com a sociedade; "hábitos, costumes e vivências culturais aprendidas no convívio social" (FERRINI, 2018, p. 1) constituem nossa identidade; questões identitárias fazem parte e compõem o corpo.

Então voz carrega peso identitário, assim como o corpo, como apontado por Foucault. Como já citado anteriormente, Sousa reitera que nós, indivíduos, não possuímos corpo, mas somos corpo. E a autora também defende que voz é corpo:

(..) é necessário entender a voz como um complexo dinâmico (que muda continuamente) que reflete quem somos, nossas ações, desejos, emoções e atitudes; que influencia e é influenciado pelo meio, pelas situações e períodos de vida; que é corpo, e assim, é também expressão e movimento. (SOUSA, 2021, p. 34)

Ou seja, encontramos aqui uma relação trina: **indivíduos são corpo, voz é corpo e voz é indivíduo**¹⁸. Trabalhar e orientar o estudo da voz de alguém engloba corpo e identidade. Em sua tese, Sousa defende o papel essencial do corpo e da experiência sensório-motora para o ato de cantar e, por conta disso, viu a importância de construir uma proposta de trabalho vocal que proporcionasse às cantoras e aos cantores (especialmente coralistas, foco de sua pesquisa) reconhecer melhor o funcionamento e percepção de seus corpos e criar uma relação mais íntima e consciente com o corpo durante o canto (SOUSA, 2021, p. 34). Assim como a ação de cantar exerce um contato com nossa imagem corporal, conecta-se também com nossa identidade.

3.3 - O ENCONTRO DO INDIVÍDUO

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"¹⁹ 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*²⁰.

Para acontecer um "encontro" entre duas pessoas, é necessário que ambas tenham atitudes bidirecionais uma com a outra. O autor explica a **bidirecionalidade**²¹ analisando uma passagem do livro *Lições da Água* do nadador Gustavo Borges em que o atleta comenta sua relação com a água e natação desde cedo:

¹⁸ Grifo meu.

¹⁹ Ter iniciativa para tomar atitudes que busquem o encontro.

²⁰ Corrente filosófica da Educação cujo foco é voltado ao contexto escolar, desenvolvida por Gabriel Perissé, é baseada em suas próprias pesquisas no Núcleo Pensamento e Criatividade - NPC e foi altamente inspirada pelo pensamento de Alfonso López Quintás.

²¹ Grifo meu. Os conceitos importantes da Pedagogia do Encontro serão apresentados em negrito por mim.

A água o convocou (...), convidou-o a realizar uma vocação, a ser aquilo que ele, Gustavo Borges, estava chamado a ser, mas só o descobriu quando, ainda menino, teve a coragem de responder ao apelo feito por um dentre outros esportes e, literal e simbolicamente, mergulhou nessa aventura existencial. (...) O narrador vive uma experiência bidirecional, criativa, dialógica com a água (PERISSÉ, 2012, p. 47).

Trata-se então de um diálogo: a água o "convidou" a nadar²², Borges estava receptivo e recebeu seu chamado e, em seguida tomou a iniciativa de atender sua vocação. Estabeleceu-se uma relação em que ambos, o nadador e a água, executam simultaneamente ação ativa e passiva. Tal interação dialógica é o que caracteriza a bidirecionalidade: ouvir e ser ouvido, receber um chamado e iniciar uma ação, respeitar e ser respeitado.

O autor menciona: "Dialogar é ser ouvido"; é válido apontar que, apesar de se encontrar em voz passiva, "ser ouvido" implica também em uma ação, em um "desejo de falar"; ao mesmo tempo, "ser ouvido" pode também significar no indivíduo se comportar como um "ouvido", que ouve atentamente ao que o/a orador(a) tem a dizer. Para duas pessoas "irem de encontro uma com a outra" (PERISSÉ, 2017), ambas precisam ativamente se dispor a ouvir e a serem ouvidas. Então, no contexto pedagógico, o aprendizado ocorre devidamente quando há a iniciativa por parte de ambos, professoras(es) e alunas(os), de falar e ouvir umas/uns às/aos outras(os); é necessário estar em uma dinâmica dialógica em que todas(os) estão ativas(os) e presentes nesta troca. Significa que alunas(os) não são recipientes vazios em que educadoras(es) depositam seus ensinamentos, elas/eles também cumprem um papel importante e ativo em seu próprio aprendizado; e é papel também das(os) professoras(es) ouvir e "considerar as reais demandas de cada aluna(o)" (PERISSÉ, 2017).

Paulo Freire (1987) defende que o diálogo só é possível em relações horizontais, ou seja, quando não há uma dinâmica de poder em que alguém é superior e alguém é inferior. Quando as relações são caracterizadas pelo antidiálogo, entende-se que foram moldadas a partir de uma ideia de conquista e dominação, e neste caso são marcadas por opressão. Traduzindo para os conceitos da Pedagogia do Encontro, o não diálogo seria a unidirecionalidade que, ao contrário da bidirecionalidade, impede o encontro, que por sua vez, segundo Perissé, quando está em falta, abre espaço para a violência.

²² É importante apontar que apesar de não humana, a água é apresentada de forma humanizada, com capacidade de escolher tomar ações, por conta disso o autor a usa para explicar a bidirecionalidade.

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "seres para outro" por homens que são falsos "seres para si". É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 1985, p. 28)

Para horizontalizar as relações entre professoras(es) e alunas(os), Perissé aponta que é necessário praticar a **tolerância**, que seria um fruto da convivência humana e não um dom. Tolerar não se trata de concordar, trata-se de saber conviver e lidar com o diferente, "reconhecer na outra pessoa alguém que possui uma posição diferente da dela" (BORGES; OLIVEIRA, 2021, p. 6). Abre-se então um espaço de aceitação mútua. Aceitando que os indivíduos são diferentes, possuem contextos e ideias diferentes, e que "diferente" não implica na ideia de superioridade ou inferioridade, é possível então haver o entrelaçamento e o diálogo. Essa postura no ensino de canto propicia um espaço de aprendizado em que a/o estudante de canto, nesse processo, possua uma voz, que exprime suas necessidades, que comunica suas sensações, que manifesta sua identidade individual, que existe, que é uma pessoa, um corpo inserido no mundo, que está ativa em seu próprio processo e não se resume a um instrumento sonoro ou objeto de estudo passivo às instruções e ensinamentos de um(a) tutor(a). O(a) professor(a) de canto não pode ocupar um papel de detentor(a) do conhecimento absoluto e das verdades do canto sem resultar em uma relação opressora.

Tomando as ideias da "Pedagogia da tolerância" de Paulo Freire, o autor explica que tolerar autenticamente implica em "**respeitar** o outro e tudo aquilo em que o outro acredita ou pensa" (PERISSÉ, 2012, p. 20). Sobre a palavra respeitar, o autor comenta sua origem do latim, *respicere*, que significa "olhar com atenção especial". O respeito é estar atento, não se levar por um olhar julgador que engana, mas ter o cuidado para enxergar o outro de verdade como um ser humano plural e não como um objeto ou um problema.

Quem respeita está atento, observa bem o que tem diante de si, examina as aparências com todo o cuidado, pois sabe que as aparências não enganam. Somos nós que podemos nos enganar perante o que aparece aos nossos olhos ou perante determinadas palavras que ouvimos ou lemos. (PERISSÉ, 2012, p. 21)

Para a Pedagogia do Encontro, é importante o olhar e atitude criativos. Sobre **criatividade**, o autor se vale da definição dada por López Quintás: "a criatividade é a capacidade de fazer surgir algo novo e valioso, na medida em que assumimos de modo ativo possibilidades que nos foram oferecidas" (PERISSÉ, 2012, p. 41). Exponho aqui uma passagem em que o autor explica o conceito de criatividade, ou a falta dela, na ação de se cheirar uma flor:

Imaginemos o ato de cheirar o perfume de uma flor. O aroma é agradável, suave e penetrante. Sinto-me bem em contato com essa fragrância. Contudo, se eu me detiver apenas no aroma e em sua doçura, estarei, para começar, diminuindo a realidade da própria flor. Se eu desejar usufruir desse aroma, como uma coisa a ser possuída, estarei me afastando da flor, e da terra a qual ela nasce, e das outras flores que por ventura estão por perto, e do ar e dos insetos que rodeiam a flor, e da chuva e do sol. Concentrando-me exclusivamente na satisfação que aquele aroma me proporciona, perco de vista o sentido da flor, não me dou conta dos valores que estão em jogo. Tenho uma atitude, enfim, pouco ou nada criativa. Também eu me reduzo, limitando minha capacidade de dialogar com a realidade. (PERISSÉ, 2012, pp. 37-8)

Ter uma atitude e olhar criativos implica em estar disposto e atento a observar as coisas como elas realmente são: plurais, inseridas dentro de diversos contextos, repletas de significados que elas contêm e significados em que elas estão contidas. Ser criativo(a) é entender que há inúmeras maneiras de se relacionar com uma realidade e ampliar a visão para encontrar inúmeras possibilidades, ideias e significados. O aroma de uma flor não é simplesmente um aroma e também não se limita ao prazer olfativo que sentimos dele. Ele pode remeter a valores artísticos (como poemas ou canções que retratam o perfume das flores), valores científicos (ter em mente a função do perfume para a reprodução das plantas), valores morais, religiosos etc. Inclusive, o aroma agradável não é o resumo da existência da flor que o exala. Uma mesma flor pode ter um significado para a abelha que a polinizou, para o solo em que ela nasce, para a pessoa que retirou-a do solo, para a/o amante que a recebeu. O contexto do qual a flor veio e o contexto no qual ela está inserida também atribui diferentes percepções e significados a ela; uma flor nascida num deserto pode representar uma ideia diferente de uma flor nascida num campo florido e também de uma flor cultivada em uma estufa; uma flor nas mãos de uma noiva vestida de branco em um casamento está em um

contexto diferente de uma flor nas mãos de um falecido no caixão. É preciso ter olhar criativo para perceber que uma flor não é só uma flor e que uma voz não é só uma voz. Na prática e no ensino de canto, devemos estar atentos ao contexto, pluralidade, significados e possibilidades da voz, do corpo, do indivíduo. É preciso ampliar a visão para enxergar as inúmeras possibilidades e potências que cada aluna(o) de canto tem.

Adotando o conceito de **âmbito** de López Quintás, Perissé afirma que humanos são seres ambitais, ou seja, são seres relacionais. Justamente por sermos plurais, por contermos em nós mesmos inúmeras possibilidades e potências, nos relacionamos com todas as realidades ao nosso redor e dessa interação são reveladas algumas de nossas várias facetas. Pessoas são multifacetadas e são realidades abertas que estão constantemente se relacionando com outras realidades, provocando transformações em si e fora de si.

O ser humano é âmbito porque não é objeto opaco, sem iniciativa, eventualmente descartável. Você e eu, ao contrário, somos campos de possibilidades latentes ou atuais, capacitados para interagir e gerar outros tantos campos de possibilidades. (PERISSÉ, 2012, p. 48)

Espaços físicos por si sós não são âmbitos. As pessoas, alunas(os) e professoras(es), são quem cria o âmbito "sala de aula", pois um ambiente, mesmo que equipado de lousa e carteiras, só se torna sala de aula pelo modo que as pessoas inseridas nele interagem entre si. A partir das interações bidirecionais entre alunas(os) e professoras(es), do espaço para diálogo, cooperação e respeito em que todos os envolvidos criativamente buscam juntos conhecimento e crescer como humanos, cria-se o âmbito da sala de aula. E dentro deste âmbito, é possível criar novos outros, pois se trata de um campo de jogo com múltiplas possibilidades e interações diferentes, nada é fixo. Devo lembrar que pessoas são "campos de possibilidades latentes", são realidades abertas, pessoas são âmbito; e justamente por serem âmbito e carregar em si um universo de possibilidades, conforme se relacionam entre si e com o espaço, estão constantemente criando e ressignificando.

Como seres ambitais, nossas vozes também são relacionais. A voz interage de formas diferentes de acordo com o contexto, tem iniciativa e atua em várias realidades diferentes e, como consequência, cria outros campos de possibilidade, ou seja, ela também é âmbito e cria âmbito. A voz de um locutor de rádio dando as notícias matinais cria um

campo-de-significação²³ diferente da voz de um padre orando em uma missa, ou até mesmo da voz de outro locutor, porém que narra um jogo ao vivo de futebol. A realidade e os significados das vozes de uma plateia, que em conjunto vibram e interagem com a performance vocal de sua cantora favorita no palco, é diferente da voz opressora de um policial que grita e aborda violentamente pessoas na rua.

Para criar o âmbito "aula de canto", espaço de aprendizagem em que cada vez mais busco entender e me relacionar melhor com minha voz (ou seja, comigo mesmo e meu corpo) para exercer melhor minha ação de cantar, não basta apenas existir métodos, livros, partituras ou talvez até um piano, uma pessoa disposta a ensinar e outra disposta a aprender. É necessário haver duas pessoas que intencionalmente se encontram, se ouvem, se respeitam, que buscam cooperativamente por meio de uma relação dialógica vivenciar experiências que favorecem e transformam a relação de alguém com sua voz (que assim como seu corpo, são todos um só). Enxergar uma a outra como seres ambiais de inúmeras possibilidades e, por consequência, também suas vozes. É importante e válido prestar atenção a um determinado aspecto da voz enquanto se realiza um exercício vocal cujo foco é esse aspecto específico, mas a voz não é resumida a ele. Sua realidade é muito maior que esse vocalise²⁴. Voz é âmbito e deve ser considerada como tal dentro de uma aula de canto. É repleta de significados e está constantemente criando novos, pois é elemento vivo e se relaciona com várias realidades e cria novos campos. Ao se tratar de pedagogia vocal, é impossível lidar efetivamente e respeitosamente com a voz de alguém quando se minimiza o vasto universo que ela é.

²³Termo usado pelo Perissé (p. 49), refere-se ao campo ou espaço com seus significados e dinâmicas específicos criado a partir da interação ambital.

²⁴ Existe muita potencialidade em estar atento a um único elemento da voz. Não estou criticando seu uso pedagógico, mas apontando que é possível focar em um único aspecto enquanto se reconhece que a voz, em sua totalidade, ultrapassa os limites do vocalise. Pode ser que determinado aspecto seja entendido de uma maneira reduzida quando isolado de um contexto.

4 DESENCONTROS - O SILENCIAMENTO DO INDIVÍDUO

Para iniciar este capítulo, reitero a fala de Perissé já mencionada antes: "toda vez que falta o encontro, sobra a violência, porque a violência existe quando as pessoas se diminuem, quando as pessoas são diminuídas umas pelas outras"²⁵. Então, quando não há disposição para o diálogo, quando não há o respeito e quando não se enxerga alguém como um ser ambital cheio de possibilidades, ocorre uma desumanização desse alguém, abrindo-se espaço para a opressão. Este fenômeno chamaremos de "desencontro". Nesse capítulo serão analisados relatos do desencontro no contexto do ensino de canto, e também trechos da literatura da pedagogia vocal que são moldados por esse pensamento e que perpetuam uma "cultura de desencontro" no âmbito da educação e do aprendizado de canto. Devo ressaltar que não é intento desta pesquisa tecer ataques aos autores e autoras mencionados, mas evidenciar que seus pensamentos são consequência de uma cultura de opressão que permeia os espaços de ensino de canto.

4.1 O ANTIDIÁLOGO

Valentina Bagno (2021) relata sua experiência durante sua graduação em música comentando que o ensino de canto era "baseado essencialmente na transmissão da experiência dos(as) professores(as) aos(as) alunos(as) e usando principalmente linguagem abstrata". Sendo assim, ela procurava entender corporalmente as imagens e instruções que eram dadas a ela, mas muitas vezes não as compreendia, o que lhe gerava grandes incertezas. Essa confusão na relação entre os comandos corporais imagéticos e os resultados, que muitas vezes não eram os esperados, fez o processo de aprender a cantar muito incerto e misterioso, pois "às vezes dava certo, às vezes não" (BAGNO, 2021, p. 76) e a técnica, assim como a voz, pareciam ser algo impalpável e envolto de incertezas.

Me chamava atenção que um dia a voz estava “boa”, no outro estava “ruim”; num dia eu conseguia cantar mais notas agudas, no outro não; às vezes eu cantava uma música super bem e depois cantava mal, pra cantar bem de novo, sem motivo aparente; passei a sentir sempre no meio do dia, depois dos ensaios do coral ou de cantar bastante, um desconforto na base da língua que parecia que alguém apertava

²⁵ PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do Encontro - Gabriel Perissé**. Youtube, 2 jan. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZiklYl3CCM>. Acesso em 1 out. de 2021.

minha garganta com as mãos, mas meus professores e professoras diziam que não tinha nada errado com minha maneira de cantar. Outras dessas orientações abstratas que eu recebia eu não era capaz de compreender e ia tentando imaginar o que aquilo poderia significar, na esperança de que esse imaginar se refletisse numa ação corporal. (BAGNO, 2021, pp. 75-6)

Há um desencontro entre Bagno e suas(seus) professoras(es): eram impostas a ela orientações imagéticas que não partiram das sensações do seu corpo, da sua vivência e, por isso, ela foi impedida de vivenciar a experiência. Como ela mesma menciona, nas condições apresentadas realizava-se um "caminho inverso": "ouvira a imagem abstrata que um professor sugeria e procurava sentir, entender com meu corpo o que aquilo queria dizer em termos de tónus e ação corporal" (BAGNO, 2021, p. 75). Essas imagens não lhe possibilitaram um entendimento ou um acontecimento (LARROSA, 2002) porque não partiram dela nem de seu corpo, foram impostas de um modo unidirecional. Não há experiência fora do corpo e só se constrói conhecimento com a experiência corporal (SOUSA, 2021). Não lhe foi dada a possibilidade de construir o conhecimento a partir de seu próprio corpo, foi-lhe imposto que se apropriasse da experiência de uma outra pessoa, no caso, através dessas imagens específicas. Não foi estabelecida uma relação dialógica. Não foram consideradas as suas sensações e o seu protagonismo em seu próprio estudo vocal. Tanto que Bagno menciona ter um desconforto na base de sua língua ao cantar daquela forma e não lhe foi dada nenhuma orientação sobre o problema a não ser continuar a fazer o que estava fazendo porque "não havia nada de errado". Não houve iniciativa para ouvi-la e nem para "ir de encontro"²⁶ com ela ou entender o seu processo e suas questões.

Eu como professor, ciente da dinâmica da Pedagogia do Encontro, não vou simplesmente despejar conhecimento, ou jogar a matéria, ou fazer as coisas acontecerem porque eu quero. Isso não é didático, isso não é humano. Na Pedagogia do Encontro é sempre importante ouvir os alunos, e que os alunos ouçam os professores, mas (que) os professores também estejam dispostos a ouvir os alunos, ouvir suas reais demandas. (PERISSÉ, 2017)

Bagno comenta que não era a única a ter uma relação acoplada de dúvidas com as orientações imagéticas abstratas que lhes eram dadas. Uma mesma instrução significava e representava ações físicas diferentes a seus colegas. A falta do diálogo, essa relação

²⁶ Termo usado por Perissé em seu vídeo no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZIkYI3CCM>. Acesso em 1 out. de 2021.

unidirecional e a falta de entendimento são tão normalizadas que seus colegas até fingiam seguir essas orientações nas aulas enquanto buscavam outras soluções por conta própria:

Alguns alunos, inclusive muito bons cantores e cantoras, fingiam durante a aula estar fazendo o que a professora pediu como “pousar a voz na língua” ou “cantar no segundo ponto” (imagens bastante complexas, diga-se de passagem), quando na verdade estavam resolvendo as questões que o professor apontava por outras vias (nem sempre conscientes). Isso gerava muitas piadas na saída das aulas, mas me deixava intrigada e querendo entender o que se passava. (BAGNO, 2021, p. 76)

Em certo momento em seu livro, Richard Miller (1996), renomado pedagogo vocal, tece comentários que evidenciam a relação não horizontal entre professor(a) de canto e suas(seus) alunas(os), de um modo equivalente a "mestres e discípulos"²⁷, e a visão de que alunas(os) são recipientes em que são depositados conteúdos:

"Afortunado é o professor que é o primeiro a trabalhar com um cantor. Não há problemas com noções preconcebidas sobre terminologia, não há necessidade de reavaliar hábitos técnicos solidificados, e, melhor ainda, há uma resposta tranquila às ideias de técnica vocal básica" (MILLER, 1996, p. 304)

O professor seria "afortunado" pois estaria trabalhando com um recipiente limpo e vazio, em que nenhum outro(a) professor(a) inseriu "conhecimentos errados" e, assim, o recipiente seria mais responsivo às suas orientações. Essa visão 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 e que, inclusive, uma pessoa que já teve uma trajetória de ensino de canto provavelmente foi "contaminada" pelos ensinamentos de outras(os) mestres(as), como se todo conhecimento que ela possui só estivesse lá porque lhe foi depositado, nunca dependeu dela e de seu discernimento, nunca teve sua participação, só de indivíduos externos que depositaram-lhe o conhecimento (sendo este "certo" ou "errado"). Temos aqui uma concepção bancária da educação: "em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (FREIRE, 1987, p. 33).

²⁷Noção muito comum em conservatórios, em que professoras e professores são chamados de mestres e mestras, e seus alunos e alunas favoritas de pupilas(os).

Sob essa ótica, sendo os(as) aprendizes incapazes de exercer qualquer influência em seu processo de aprendizagem, sendo apenas recipientes que não possuem ação sobre o conhecimento e habilidades que são adquiridos, desprovidos de possibilidades, compreende-se então que um(a) aluno(a) que demonstre qualquer dificuldade para receber o depósito é um recipiente ruim ou limitado, incapaz de mudar sua condição e, então, os que recebem os depósitos de ensinamento e que reagem e respondem da forma esperada, são recipientes bons e promissores. A pluralidade de alunos com suas várias demandas educacionais diferentes é resumida a categorias como "talentosos" ou "menos talentosos", tirando-se a responsabilidade das(os) professoras(es) de canto de procurar maneiras de atender às diferentes necessidades que possuem, como seres individuais com demandas próprias e enxergar os "recipientes limitados" como inconveniência.

Os professores de canto, particularmente aqueles no mundo acadêmico, às vezes têm de lidar com estudantes de potencial vocal limitado, assim como os cantores encaminhados profissionalmente. (Algumas das maiores satisfações no ensino de canto vêm de assistir o estudante menos talentoso desenvolver habilidades respeitáveis no canto). (MILLER, 1996, p. 277)

Considerar a(o) estudante como um receptáculo preenchido ou vazio, uma tela em branco ou já pintada, como um objeto que não tem iniciativa sobre as ações tomadas em si, desatribui a noção de âmbito dela(e), que é uma característica humanizadora. Classificar estudantes como limitados(as) ou promissores abandona o princípio de respeitar o outro, enxergá-lo(a) como realmente é: um ser relacional, um ser humano com potências latentes, um universo de possibilidades. Como Perissé defende: diminuir alguém é um ato violento²⁸. A ação de destituir alguém de sua humanidade e, então, de sua capacidade de interação no mundo e de criar campos de possibilidade, impossibilita o encontro, que sempre é bidirecional, com iniciativa e receptividade de todos os seus participantes, e assim impossibilita o aprendizado real. Se pensar o ensinamento como algo que é apenas dado, que vem de fora, este comporta-se apenas como informação, não como conhecimento (LARROSA, 2002).

²⁸ PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do Encontro - Gabriel Perissé**. Youtube, 2 jan. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZiklYl3CCM>. Acesso em 1 out. de 2021.

Uma experiência unilateral²⁹ é aquela que eu realizo com coisas. Eu pego um livro, pego daqui e ponho aqui. Eu simplesmente tirei uma coisa de um lugar para outro. Estou tendo uma ação unilateral, estou controlando e dominando uma coisa. Na relação humana, na relação entre pessoas, não há isso. A experiência é bidirecional. À medida em que eu tenho uma iniciativa, eu também tenho que contar com a iniciativa do outro. (PERISSÉ, 2017)

O educador que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1987, p. 34)

Claire Dinville (1993) também sugere uma ação pedagógica não dialógica. Como resolução a um aluno de canto iniciante que acredita que não há necessidade em ter atenção ao seu sopro e que basta se guiar pelo som de sua voz, Dinville recomenda convencê-lo de maneira exigente e persuasiva, mostrando a beleza do jeito "certo" de se fazer.

"Cabe ao professor ser bastante persuasivo e exigente, demonstrando através de exemplos surpreendentes que a beleza do timbre, a afinação, a facilidade da emissão, as possibilidades expressivas dependem, principalmente, da técnica respiratória." (DINVILLE, 1993, p. 60)

A estrutura do antidiálogo, característico da educação bancária, provém do(a) educador(a) em uma posição hierárquica superior aos educandos e às educandas, cuja única função é receber os depósitos de conhecimento vindos de cima. Freire afirma que toda ação antidiológica vem de uma necessidade de dominação e conquista.

O antidiológico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo. Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao **objeto conquistado**, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. (FREIRE, 1987, p. 78)

²⁹ Aqui Perissé usa a palavra "unilateral" como equivalente a "unidirecional".

É interessante apontar a escolha de palavras de Freire: objeto. A ação de dominar, controlar ou conquistar é uma ação unidirecional realizada com objetos, não com pessoas (PERISSÉ, 2017). Deixar de tratar alguém como um ser ambital, que se relaciona bidirecionalmente, com possibilidades inúmeras, tirar sua humanidade é objetificá-lo(a). Não se dialoga com objetos porque eles não falam; ensina-se depositando porque objetos não criam ou constroem (conhecimento); a relação não é horizontal porque objetos são diminutos; não são consideradas as demandas educacionais particulares de cada um porque objetos não possuem individualidade. A postura antidialógica presente no ensino de canto é consequência da necessidade de reduzir estudantes a objetos a serem conquistados.

4.2 A OBJETIFICAÇÃO DOS CORPOS

Em seu livro, no início de um capítulo sobre saúde vocal, Miller brevemente correlaciona a realidade das(os) cantoras(es) com a de outras(os) musicistas e as vantagens e desvantagens do "instrumento vocal". Não fica muito claro se o autor se refere ao aparelho fonador como um todo, à laringe, ao corpo ou à própria ideia de voz, mas quando comenta sobre o "instrumento vocal", remete-se à ideia de um objeto. o instrumento vocal seria um objeto que, em contraste a outros instrumentos, "não precisa ser afinado em público, não precisa de estojo para ser carregado, (...) não pode cair ou ser facilmente amassado e não corre perigo de ser roubado" (MILLER, 1996, p. 317). Tal instrumento também não poderia ser trocado por um melhor, ser reparado estruturalmente ou ser "construído com esmero" para então ser comprado por um cantor que quer um ótimo instrumento. É também mencionado que esse instrumento, assim como muitos objetos, possui prazo de validade: "(...) raramente o público ouvirá o cantor sem certa nostalgia do que ele costumava ser antes da sexta década (e mais provavelmente antes da quinta) da vida do instrumento vocal" (MILLER, 1996, p. 317).

Referindo-se a saúde física do(a) cantor(a) e aos seus cuidados com seu próprio corpo, o autor dá a entender que o corpo, ou pelo menos parte dele, seria um "estojo" e sua parte restante seria o instrumento vocal nele contido: "É difícil determinar onde termina o instrumento do cantor e onde começa o estojo do instrumento. De qualquer maneira, o instrumento voz é dependente da condição de seu estojo" (MILLER, 1996, p. 318). Compartimentar o corpo, dividindo-o como parte estojo e parte instrumento, passa a ideia de

que só uma parte tem função no ato de cantar, quando na realidade o corpo como um todo é atuante na atividade. Não há experiência fora do corpo e o canto é construído pela vivência do corpo, pela relação bidirecional do corpo com o ambiente. Além disso, objetificar o corpo, assumindo-o como um instrumento ou seu estojo, diminui sua realidade como âmbito³⁰. Desapropria-se o corpo de seu significado real: "(...) o corpo é dimensão da totalidade do ser humano. Não possuo um corpo; eu sou meu corpo. É pela experiência do corpo no mundo que eu me insiro neste mundo" (SOUSA, 2021, p. 29). Limitar o significado do corpo é ignorar o seu papel complexo como mecanismo de experienciar o mundo, é não reconhecer que o corpo está em constante relação com o ambiente, sendo influenciado pelo meio mas também interferindo nele, numa constante relação dialógica e, portanto, constantemente se transformando, o que faz cada pessoa ser o indivíduo que é, com experiências e manifestações diferentes de outras, um indivíduo plural. Entender corpo, e por consequência a pessoa, como um instrumento vocal, menospreza os significados, a individualidade, a experiência e as potências do indivíduo. O corpo do(a) cantor(a) possui um nome, um rosto; em seu tempo de vida criou uma história ao se relacionar bidirecionalmente com o seu entorno; sendo transformado e transformando o ambiente, ele está vivo e, por estar vivo, ele manifesta sua existência de inúmeras formas, sendo uma delas o ato de cantar, ação que é própria, única e singular a cada corpo.

Diminuir o corpo a um objeto, excluindo suas capacidades e possibilidades reais, resulta em uma avaliação sobre o que seria um corpo adequado ou não (um recipiente bom ou ruim), podendo ser encarado como um fator excludente e predeterminante se alguém poderia cantar ou não. Dinville tem uma longa lista do que é "incompatível com a carreira lírica", entre elas (DINVILLE, 1993, pp. 123-5):

- "Disarmonias [sic] importantes", como "cantores com cordas vocais grandes e caixas de ressonância pequenas, ou uma capacidade respiratória insuficiente, ou pequenas cordas vocais com um grande ressonador". E mesmo que uma voz seja "muito bela", ela ainda seria considerada limitada (pp. 1-3).
- "Doenças pulmonares e cardíacas susceptíveis de criar dificuldades respiratórias", "distúrbios digestivos", "asma ou enfisema".
- "Nervosismo excessivo", "desequilíbrio psicológico".
- "Obesidade".

³⁰ Retoma-se aqui o conceito de âmbito de Perissé.

- Cantoras com problemas circulatórios que possam alterar a conexão vaso-motora entre o órgão vocal e o órgão sexual, fazendo com que o "incômodo vocal" se acentue na época menstrual.
- "Doenças nos órgãos sexuais", "período menstrual", "gravidez", "menopausa".
- "Tratamentos hormonais" (especificamente nas mulheres).
- Entre outros.

Só pelos itens dessa lista já são muitos os corpos (pessoas) excluídos da "carreira lírica". Um corpo imperfeito, no sentido de apresentar qualquer característica que "atrapalhe" em qualquer desempenho corporal para a ação do corpo, já o torna inadequado para cantar do modo que é tão exigido. Os corpos são avaliados de maneira a predeterminar se são ou não capacitados a cantar de acordo com as expectativas do que seria uma boa cantora ou cantor. "(...) Devemos saber que para seguir uma carreira lírica é preciso estar em bom estado geral e psicológico, além dos dons necessários que são inatos" (DINVILLE, 1993, p. 125).

Miller também comenta a respeito do "peso ideal para o canto" e assim como Dinville, aponta a obesidade como um obstáculo. Existe um estigma social da obesidade, chamado de gordofobia ou *fat-shaming*: corpos gordos frequentemente são discriminados e apontados como inadequados em diversas situações, até mesmo para frequentar determinados lugares (AGUIAR, 2021). Muitas vezes as limitações atribuídas a corpos gordos são defendidas com comentários com a temática saúde, mas é comum tais comentários serem usados apenas para mascararem um preconceito que é institucionalizado (RODRIGUES, 2018), como é possível identificar nas frases de Miller: "Não há nenhuma razão para aceitar um Romeu obeso nem na ópera nem no teatro" e "é quase impossível ser bem-sucedido hoje em dia no teatro sendo um cantor obeso, da mesma maneira que é impossível para um cantor masculino que tem um metro e meio de altura ter uma carreira em ópera"³¹ (MILLER, 1996, pp. 343, 344).

São muitas as limitações impostas e o ambiente de ensino de canto torna-se excludente. Apontar um corpo como impróprio ao canto é como apontar quem merece ou não ser um cantor, às vezes até quem merece ou não estudar e aprender a cantar (vide os processos seletivos em conservatórios), quem tem um corpo que "serve" a isso. Existe um grande desencontro em identificar alguém como desmerecedor ou incapaz. Suas possibilidades e potências são ignoradas. A pessoa não é realmente enxergada (PERISSÉ, 2012). Um ambiente

³¹ O comentário de Miller evidencia que o pensamento do mercado também é caracterizado pela gordofobia.

que não recebe a todos, que classifica corpos como vantajosos ou desvantajosos, não é propício para o aprendizado e, ao se tratar de voz, que é intrínseca ao indivíduo e sua relação com sua própria expressão, torna-se um ambiente hostil e desumano:

Desde que iniciei minha formação como cantora, vivi diferentes relações com meu corpo e meu canto a partir das diversas abordagens que experimentei. O que se iniciou como uma pesquisa lúdica, de corpo-brinquedo, lugar de fruição e experiências positivas, foi se transformando e dando lugar para outras formas de vivenciar o canto. A partir do ambiente em que eu estava e das exigências a mim colocadas, trazidas sobretudo pela noção de profissionalização, de querer fazer parte do meio musical e do mercado da produção artística em voz, minha relação com o canto se modificou a um ponto em que estudar canto todos os dias e praticar os exercícios começou a parecer um tipo muito elaborado de tortura.

Cantar era difícil, era incerto, a exposição era muita, o ambiente hostil e competitivo, me sentia constantemente inadequada, insuficiente, incapaz e por mais que minhas notas sempre tenham sido excelentes e que eu investisse além do que podia, me sentia fracassando; que eu poderia estar perdendo tempo, dinheiro, decepcionando a mim mesma e meu entorno; ou ainda sentia que estava "roubando" a vaga de alguém, gastando dinheiro público por vaidade ou egoísmo. (BAGNO, 2021, p. 81)

4.3 A EXCLUSÃO - TIRANDO O CANTO DO INDIVÍDUO

Frequentemente são atribuídas ideias como talento ou "instinto do canto", mencionado por Dinville como um dom dado pela "natureza", responsável por tornar alguém um "artista excepcional", pois "ele pode adquirir o estilo, a declamação, a inteligência do texto, a interpretação mas nada poderá lhe dar aquilo que ele deve possuir em si mesmo: um belo órgão vocal, e principalmente aquele dom raro e insubstituível 'o instinto do canto'" (DINVILLE, 1993, p. 127). A ideia do talento nato, que designa qual estudante pode ou não se tornar um bom cantor ou cantora, contradiz o fato de que o aprendizado de canto é algo construído, como qualquer outro conhecimento. Não há sentido pedagógico assumir que exista um fator determinante fundamentalmente responsável pela realização de uma

competência. É um erro de fundamento quando uma pedagogia vocal atribui a excelência do canto como um dom dado a poucos pela natureza, nega sua própria função de "pedagogia".

É como se o aprendizado de artes não fosse do domínio da educação, mas um universo misterioso e transcendente, em que gênios se sobressaem a pessoas comuns, incapazes de suportar a pressão do processo e desprovidas dos insights criativos necessários. (MARIZ, 2016, p. 128)

É curioso como a "natureza" é apontada como um fator determinante para a voz, como se a natureza fosse responsável por criar uma voz com dom ou sem, como se a voz de alguém fosse algo dado e presenteado. Também é questionável afirmar que há timbres e estilos de canto indevidos porque a estética vocal correta é pautada nas "leis naturais" (MILLER, 1996, p. 302), visto que a função fisiológica primordial da laringe é respiratória e protetiva³², funções que no ser humano foram comprometidas³³ pela inclusão da fonação (SASAKI, 2006). Pelo aspecto da natureza fisiológica do corpo, não seria adequado aos humanos falar e muito menos cantar. A respeito de um "gesto vocal" correto (um modo de cantar correto), Dinville comenta:

O cantor faz, ele mesmo, seu instrumento. Ele não deve desenvolvê-lo conforme seu gosto pessoal. Trata-se, unicamente, de **aprender a usar a voz que a natureza lhe deu**. Isto só acontece quando se **respeita as leis da física, da fonética, da acústica e da fisiologia**. É o único modo de responder a certos imperativos. (DINVILLE, 1993, p. 50, grifos meus)

A ideia de que a voz de alguém lhe foi dada pela natureza desapropria da pessoa a sua voz, como se ela nunca lhe pertencesse de início, como se fosse desligada de sua história e suas vivências. E então "aprender a usar a voz que a natureza lhe deu" seria aceitar o que lhe foi imposto, a pessoa não tem livre controle e domínio sobre sua voz, o modo de manifestá-la é imposto e não depende de seu discernimento e de sua própria expressividade. Mas, na realidade, a voz não é dada, sempre pertenceu à pessoa, a acompanha desde o início de sua existência e está em constante transformação pois está diretamente relacionada às

³² Impedir a entrada de alimentos e água nas vias respiratórias.

³³ No sentido de serem impedidas de agirem integralmente como fisiologicamente era "esperado" por conta da laringe realizar uma função extra que exige outra coordenação. Enquanto alguém está falando, a respiração não é tão "plena" quanto seria se a laringe não estivesse fonando.

experiências da pessoa e ao seu relacionamento com o ambiente, foi construída pela pessoa e, enquanto ela estiver viva, continuará em construção. (BEHLAU e PONTES, 2001). Impor o modo com que alguém deve manifestar a própria voz é uma maneira de silenciar a pessoa, pois se não se tem escolhas, se não se "tem voz" sobre sua própria voz, as palavras ditas por ela nunca foram suas de fato e nem o seu canto.

Ao invés de ter a história contada por outros, com percursos decalcados, copiados, com palavras já ditas, contar a própria história é uma possibilidade de se enunciar com voz própria, a partir da narrativa da própria experiência. Do silenciamento, onde os outros diziam a voz que eu deveria ter, à constituição de uma voz própria e um lugar para o trabalho com a voz; do decalque à cartografia. (GELAMO, 2018, p. 14)

A hostilidade do ambiente do ensino de canto, assim como o profissional, é normalizada porque há uma naturalização do sofrimento e da violência. Muitas vezes é esperado que para se tornar uma boa cantora ou cantor é preciso passar por provações e sacrifícios. Miller defende a ideia de que a maioria dos cantores obesos chegaram a "este estado" porque as responsabilidades da carreira são um fardo pesado, e "comer é uma das maneiras que a mente tem de se satisfazer, compensando fisicamente toda a dor mental que acompanha a disciplina artística" (MILLER, 1996, p. 343). Essa cultura de violência é reproduzida geracionalmente no processo de ensino porque acredita-se na necessidade da área do canto ser assim, selecionando os "sobreviventes" que provaram serem dignos e dignas.

Nunca me esqueço um professor que me contou que, quando ele era ainda um jovem aluno em busca de se tornar cantor profissional, em todas as aulas pelo menos um aluno da turma saía chorando da sala de aula, quando não vários, ao serem duramente pressionados e criticados pela professora. Ele me contou isso num contexto em que uma aluna saiu da aula chorando, a fim de me explicar que isso era algo relativamente comum em sua experiência. É possível que esse tipo de prática leve à naturalização de situações de sofrimento no contexto de aula. Afinal, se um aluno ou outro sai chorando da aula, se na hora de cantar tem uma crise nervosa e sai correndo ou se desenvolve transtornos psíquicos graves, não é algo tão incomum, talvez até normal e faça parte do processo de se tornar cantor e/ou professor de canto, ou então de perceber que "não serve" para esse ofício. (BAGNO, 2021, p. 104)

Mariz (2016) explica a naturalização das situações de sofrimento apontando as semelhanças entre o ensino de canto e o atletismo. O aprendizado do canto é visto de maneira tão análoga ao treinamento de um atleta que os termos "*vocal coach*"³⁴ e "treinamento vocal de alta performance" fazem parte da realidade nessa área.

No candidato a esse treinamento, avalia-se sua chance de sucesso na competição com seus pares, seu "material" natural, e cabe a este sujeito corresponder à altura das expectativas sobre ele lançadas. O cultivo ao mito da transmissão oral, do sacrifício pessoal e até do heroísmo daquele que se propõe à vida artística reforçam e justificam a cristalização tanto das estéticas quanto das posturas pedagógicas no ensino das artes. (MARIZ, 2016, p. 128)

A autora também aponta a imagem que o senso-comum atribui aos artistas, colocados no mesmo plano em que se encontra a imagem arquetípica do herói³⁵: uma figura que, apesar de humana, transcende a humanidade, dotada de qualidades e virtudes louváveis mas inatingíveis às pessoas comuns, cuja história é marcada por superações, sacrifícios e feitos extraordinários. Influenciado por essa ideia romantizada, o processo de formação inevitavelmente se torna "tortuoso, hierárquico, pouco dialógico e não acessível a todos, mas apenas aos poucos privilegiados que possuem qualidades artísticas extraordinárias" (MARIZ, 2016, p. 129). A formação cujo objetivo é gerar cantores e cantoras excepcionais, no contexto do canto ser uma arte que transcende as condições de humanos comuns, é sustentada pelo seu caráter excludente.

Algumas práticas de ensino de canto acabam por estabelecer uma relação estrita entre a capacidade técnica de um corpo meramente instrumental e a obtenção do sucesso profissional, sem se preocupar em lançar um olhar para uma série de

³⁴ Termo em inglês cuja tradução é "treinador(a) vocal", no Brasil é comum profissionais de canto se autointitularem fazendo o uso do termo.

³⁵ Mariz faz uso da definição encontrada na Wikipedia: "uma figura arquetípica que reúne em si os atributos necessários para superar de forma excepcional um determinado problema de dimensão épica. O herói situa-se na posição intermédia entre os deuses e os homens e é marcado por uma projeção ambígua: por um lado, representa a condição humana, na sua complexidade psicológica, social e ética; por outro, transcende a mesma condição, na medida em que representa facetas e virtudes que o homem comum não consegue mas gostaria de atingir – fê, coragem, força de vontade, determinação, paciência, etc. O heroísmo que resulta em autosacrifício chama-se martírio."

HERÓI. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Her%C3%B3i&oldid=61832730>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

conflitos importantes e especificidades daquele sujeito e de seu contexto. O canto como instrumento a serviço de um ideal estético cujo limite está nas estrelas. Literalmente nas estrelas, se pensarmos que este ideal máximo corresponde às divas imortais da ópera e estrelas da música clássica, em geral caracterizadas por serem pessoas que extrapolam certos limites.

O que nos interessa fundamentalmente enquanto artistas e educadores? Produzir a nova estrela da ópera internacional? (BAGNO, 2021, p. 104)

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? Se a função dos espaços culturais e instituições de ensino artístico é selecionar pessoas a fim de criar modelos cujo principal apelo é serem inatingíveis, tais espaços não contemplam toda população e confirmam a noção de que cultura e arte não são para todos.

Empobrecemos nossa experiência com o silenciamento de nossa voz porque temos poucos lugares que acolhem nossas narrativas. Nos esquecemos de nossa história e perdemos o seu sentido, perdemos junto a intimidade com nosso próprio corpo, com nossa própria voz. Nos submetemos a padronizações da voz, acreditando que o modelo que ouvimos no rádio, na televisão, na internet, no CD, nos palcos, nas aulas de técnica vocal, nos consultórios, etc, é a voz que deveríamos ter, uma voz que não pode desafinar, não pode errar, não pode tremer nem gaguejar. A voz ideal, muitas vezes “vendida” para nós como uma forma a ser alcançada e que ainda não temos, nos coloca na posição de devedores, de despossuídos, nos aliena e nos tira a própria biografia, esconde nossa história, nos silencia. (GELAMO, 2018, p. 13 e 14)

A exclusão, a necessidade de uma elite de artistas, o mito da arte como habilidade super-humana, a inacessibilidade aos espaços de arte e, portanto, avaliar pessoas como merecedoras ou não de pertencer a esses espaços, desapossa-as de seu direito a se envolver

com a arte e silencia vozes cujas possibilidades e potências expressivas são desconsideradas. A voz passa a ser vista como um objeto passível de ser avaliado como estimável ou descartável.

O silenciamento que me foi imposto (ou que me impus) causou um ponto de tensão e suspensão ao meu canto, ao modo de me dizer, de me subjetivar com a voz. Chamo atenção para este ponto fundamental da minha história com a voz: o que aconteceu foi que a voz que eu oferecia não passou na “peneira” que separava a “voz que podia cantar” da “voz que não podia cantar” dentro daquele contexto. Escancarou-se diante de mim um mecanismo de silenciamento e uma política científica/artística junto de suas “verdades” sobre a voz: só uma voz merece ser enunciada, aquela que cabe nos cânones. Apesar de não saber em qual aspecto minha voz fora reprovada no teste para o coral, ela não coube dentro de uma forma pré-concebida para aquele tipo de canto. As ciências da voz (a Medicina, a Fonoaudiologia, a Técnica Vocal) têm seus padrões vocais e esses padrões excluem as pessoas que não se enquadram por algum motivo nos modelos sonoros estabelecidos. Atualmente, tenho especial interesse justamente por essas vozes que foram “excluídas”. Entregues à lógica do mercado e ao julgamento alheio, passamos a ver nossa voz como um objeto, separada de nós mesmos, passamos a viver o horror da perda da experiência de enunciar aquilo que nos faz sentido, com voz própria. (GELAMO, 2018, p. 42)

Arte e cultura são consequências das interações das pessoas na sociedade, suas relações criam âmbito e geram significados, ideias e manifestações que expressam sua existência como humanos. Elas pertencem a todas pessoas. A capacidade artística é inerente à humanidade. E nós, humanos, como seres ambiais com várias potências e possibilidades, somos vozes que carregam as mesmas características criativas. "A expressividade vocal é um patrimônio de todos os falantes, intrinsecamente cantores potenciais" (MARIZ, 2016, p. 128). A pedagogia vocal que entende a arte como uma linguagem humana, que não diminui ou objetifica, é a que faz prevalecer o indivíduo, que, ao se apropriar de sua voz, apropria-se de sua história e sua existência.

Na perspectiva da experiência, o papel que assumo como educadora não é o de quem teria o domínio do conhecimento sobre a voz do outro, nem de quem teria o poder de

dizer sobre como deve soar sua voz, tomando assim o lugar de quem sabe e oferecendo ao outro o lugar de quem não sabe; o papel que assumo é o de quem se oferece ao encontro, à escuta e ao compartilhamento dos sentidos para a voz, tornando o espaço aberto e público para o enunciar com voz própria a partir da voz-experiência. (GELAMO, 2018, p. 14)

4.4 - HEGEMONIA CULTURAL

Miller comenta que muitos cantores e cantoras "carecem de um conceito viável de timbre vocal bonito", sendo tais conceitos formados pelo condicionamento cultural. Mas o autor aponta que nem todas as preferências culturais são válidas quando se trata de uma técnica vocal devida (MILLER, 1996, p. 301). Miller defende que a estética ocidental é a única que não incentivou um "ajuste físico ruim", enquanto comenta negativamente sobre os costumes culturais de povos da Ásia e África, e de povos originários das Américas e Oceania. Afirmção curiosa, lembrando que na Europa já houve costume de castrar garotos para se tornarem cantores³⁶ e de usar espartilhos³⁷ na era Vitoriana.

Nós nunca amarramos os pés para inibir o crescimento, esticamos mecanicamente o pescoço, marcamos o rosto com estrias, ou colocamos anéis no nariz (...) A tatuagem é uma arte originalmente importada do Pacífico Sul (MILLER, 1996, p. 302).

Em seguida, o autor assume a superioridade do ideal estético ocidental, assumindo ser o único compatível com o ideal de corpo funcional e coordenado:

(...) o espécimen funcionalmente completo que pode se engajar em ação física com um corpo fisicamente ótimo continua a representar a norma artística em arte e ação

³⁶ Os *castrati*.

³⁷ **Espartilho para afinar a cintura faz mal?** G1, São Paulo, 6 dez. de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2018/12/06/espartilho-para-afinar-a-cintura-faz-mal.ghml>. Acesso em 12 out. de 2021.

no mundo ocidental. O timbre vocal que resulta do instrumento bem formado e bem coordenado, sem ajustes ruins de qualquer de suas partes ou funções físicas, tem a melhor chance de se qualificar sob os critérios artísticos de beleza tonal, como pensado pela cultura ocidental. O corpo humano é o instrumento vocal; seus sons mais livremente produzidos (o resultado da coordenação funcional eficiente) se parecem mais com o ideal ocidental de beleza (MILLER, 1996, p. 302).

O pensamento da superioridade cultural europeia é histórico, presente desde o período colonial. "A imagem das nações europeias foi forjada como símbolo da civilização e da cultura, em oposição à imagem das colônias, retratadas como sociedades primitivas e inferiores" (FELIPE; OLIVEIRA, 2019, p. 44). A crença na superioridade europeia, detentora do saber, da civilização e do senso correto, foi a motriz da colonização aos outros continentes para "controlar, tornar civilizado e de acordo com a norma europeia", educar, impor sua cultura e seus ideais. A vontade branca de sobrepor seus costumes e pensamentos, menosprezando o valor e a legitimidade da cultura não branca, reflete a visão que se tinha sobre os outros povos: exóticos, inferiores e menos humanos. A objetificação das etnias não brancas era tão indiscutível que genocídios, escravidão e inúmeras outras violências eram justificados e de acordo com a moralidade. (FELIPE; OLIVEIRA, 2019, p. 86).

A ótica e o pensamento colonial são presentes até hoje, em todas as sociedades que foram moldadas a partir da ideia de raça, classe, gênero e sexualidade, dividindo grupos de forma hierárquica. Está inserida na estrutura das sociedades colonizadoras e das colonizadas. Como resultado, tudo que é de origem não europeia (ideias e cultura, mas às vezes até indivíduos), é suscetível a ser depreciado, demonizado³⁸ e silenciado. Perpetua-se assim uma **hegemonia cultural**, fundada na natureza opressiva e dominadora da colonialidade.

Um dos aspectos a ser discutidos na análise da cultura do silêncio é o das relações entre o chamado Primeiro Mundo e o Terceiro. Aquele, o mundo que “fala”, que impõe, que invade; este, em momentos diferentes de suas relações dialéticas com aquele, o mundo que escuta, que segue, que se rebela, que é assimilado ou recuperado, que se rebela de novo, que se revoluciona, que se liberta, sem que esta

³⁸ No sentido de ser atribuído um caráter maligno, de antagonizar. Pode também ser aplicada ao contexto de religiões, mas não necessariamente.

sequência seja algo preestabelecido. Enquanto mundo que “fala”, o Primeiro Mundo tem, no seu seio, o seu Terceiro Mundo – o mundo das classes e dos grupos sociais dominados, com sua cultura do silêncio também – e o Terceiro, como totalidade dependente, tem, em sua intimidade, o seu Primeiro Mundo – o mundo de suas classes dominantes, em relação de subordinação ao Primeiro Mundo do Primeiro, isto é, às classes dominantes das sociedades metropolitanas. (...)

As classes dominantes do Primeiro Mundo têm um poder hegemônico, que se exerce não só sobre os seus grupos e classes dominadas mas sobre o conjunto das sociedades dependentes. As classes dominantes destas sociedades, subordinadas aos interesses daquelas, cujo estilo de vida tendem a reproduzir, exercem seu poder sobre as classes dominadas nacionais. (FREIRE, 1981, p. 57)

A existência de tal hegemonia cultural se manifesta também no sistema de ensino que, em vários países, inclusive Brasil, é eurocêntrico. Tanto no âmbito escolar quanto no do ensino de música, os métodos e conteúdos privilegiam a visão europeia, transmitindo assim um aprendizado que reforça o ideal da superioridade europeia. Por se estabelecer institucionalmente, o formato colonial de ensino reproduz seu caráter opressor criando relações de poder dentro do contexto educacional.

A vontade de ser professor muitas vezes caminha junto à vontade de levar a educação para os alunos - como quem leva a luz para seres considerados desiluminados. Essa vontade muitas vezes caminha junto a um desejo colonial de se diferenciar do outro - assim mantemos para nós o caráter de sujeito, atribuindo ao outro o lugar de objeto. Aqui, o educar se configura como o controle do comportamento e dos afetos e o aniquilamento da subjetividade daquele considerado outro. (FELIPE; OLIVEIRA, 2019, p. 79).

Por meio dessa dinâmica em que a figura do(a) professor(a) opera com o objetivo colonizador de "iluminar", a respeito de referências culturais, o ambiente de ensino não abre espaço ou tolerância a conteúdos ou ideais não eurocêntricos, mesmo se tais referências fizerem parte da realidade e vivência do(a) aluno(a). Em seu livro, Miller dedicou uma sessão

inteira para condenar o uso do *straight-tone*³⁹, intitulada "Eliminando a intrusão do *straight-tone*".

"Apesar de ser verdade que o início do som sem vibrato pode ter alguma utilidade em determinadas literaturas, o seu uso não pode ser frequente. Um ouvido musical refinado fica enfasiado com o incessante lamento⁴⁰ de notas sem *vibrato* que ocorre entre alguns proeminentes e respeitados cantores de *Lieder*⁴¹." (MILLER, 1996, p. 275)

Após criticar a estética dos cantores de *lied*, determinando que o canto sem *vibrato* é equivalente a sons de animais e não é de gosto musical "refinado", Miller tece comentários sobre o *crooning*⁴², cuja estética vocal também é marcada pelo *straight-tone*. O autor questiona a validade das escolhas artísticas do estilo e atribui a ideia de que é moldado pelo mau uso de técnica vocal e, portanto, seria inadequado ter tal estilo de canto como uma referência a ser reproduzida:

Alguns desses cantores estão comprometidos com a crença de que a frequente ausência de *vibrato* mostra intimidade interpretativa e controle técnico. Assim que o ouvinte se torna consciente da frequência com a qual o artifício do *straight-tone* acompanha o timbre de *voce finta* em circunstâncias em que a literatura claramente pede a técnica de *mezza voce*, cresce a suspeição de que ou a *necessidade vocal* ditou o uso "artístico" do *straight-tone*, ou a confusão com relação aos problemas de estilo musical é a causa do seu uso. Enquanto é lógico que a necessidade vocal deva ser incorporada ao talento artístico de modo a somar, ao invés de tirar (uma lição aprendida pelo artista mais realizado, particularmente em fim de carreira), fazer que tais práticas se tornem objetivos técnicos é inaceitável, não importa quão famoso o artista seja. Porém o crítico bem informado pode apenas admirar a maneira pela qual

³⁹ Trata-se de entoar as notas sem fazer uso de *vibrato*, comum a muitos estilos vocais.

⁴⁰ No texto original, em inglês, Miller faz uso do termo "*incessant mooing*", sendo "*mooing*" a palavra em inglês para "mugido".

⁴¹ Canções alemãs.

⁴² Técnica de canto norte-americana caracterizada por uma voz cantada mais suave, próxima da fala e às vezes sussurrada (o termo vem do verbo *to croon* que significa sussurrar), possibilitada pela introdução do microfone. Atingiu seu pico nos anos 40 e 50. *Crooners* são os cantores, usualmente homens, que cantam seguindo essa estética, tendo Frank Sinatra como um dos exemplos mais famosos.

tantos grandes cantores aprenderam a fazer da necessidade vocal uma vantagem artística. (MILLER, 1996, p. 275)

É importante tomar consciência do fato de que a maioria dos *crooners* considerados mais notáveis, apesar de serem brancos, ganharam popularidade cantando *jazz standards*, gênero cujas origens vêm da cultura afro-americana. E historicamente, nos Estados Unidos, atribui-se conotações negativas à estética musical da comunidade preta.

Precedendo o surgimento do *crooning*, havia o *coon singing*, com suas origens nos *minstrel shows*. Os *minstrel shows* (traduzidos como "espetáculos de menestréis") eram espetáculos teatrais norte-americanos cuja central característica era a representação dos negros de forma caricata e pejorativa como forma de entretenimento: pessoas brancas maquiavam seus rostos de preto⁴³, estereotipadamente imitavam o modo de andar, o modo de falar, dançar, cantar, sempre representando-os como preguiçosos, ignorantes e disponíveis para entreter as pessoas (COOKE, 2017, pp. 21-2). Dentro deste contexto em que os brancos copiavam o "canto falado" dos negros, surge o *coon singing*, cujo próprio termo denuncia sua origem racista: *coon* é abreviação de *racoon*, que significa guaxinim, animal cuja carne supostamente era o alimento preferido das pessoas escravizadas nas plantações (REUBLIN e MAINE, 2005). Eventualmente, perto da década de 1920, decaiu a popularidade dos *minstrel shows*, mas o mesmo estilo de canto sobreviveu e se manteve nos palcos de *vaudeville*⁴⁴ (só que sem *blackface*).

Muitos autores, como Robert Edwin, apontam que da prática vocal dos *minstrel shows*, *vaudeville* e *black vaudeville*⁴⁵, gerou-se o canto *belt*⁴⁶, que seria a origem do atual conceito

⁴³ Tal ação é chamada de *blackface*, pela tradução literal: rosto preto. Hoje o termo é usado para identificar situações racistas em que pessoas não pretas fazem uso de maquiagens, perucas ou outros recursos para reproduzir fenótipos estereotipados de pessoas pretas como forma de entretenimento.

⁴⁴ Entretenimento teatral popular norte-americano que se deu de 1880 ao início da década de 1930. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vaudeville>. Acesso em: 12 out. de 2021.

⁴⁵ *Vaudeville* preta. Por conta da segregação racial, a comunidade preta não podia frequentar os *vaudevilles*, que eram brancos. Paralelamente foi criado um ambiente em que pretos frequentavam e performavam para si mesmo. Foi um ambiente importante para a cultura afro-americana pois permitia aos negros entretenimento através de sua própria herança cultural. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Black_Vaudeville. Acesso em 12 out. de 2021.

⁴⁶ Tradução literal: cinta.

*belting*⁴⁷. Existia uma grande divisão entre o canto de cunho popular e o considerado "legítimo", intitulado de *legit singing*⁴⁸:

Legit (abreviação de legítimo) se encontra mais próximo do canto clássico e teve suas origens no início do teatro musical. Era considerado "erudito" e o único canto aceitável em uma sociedade civilizada e apropriada. *Belt*, por outro lado, era visto como "inculto", comercial, e de certa forma o filho bastardo do canto autêntico. Habitava menestréis, espetáculos de navio, casas burlescas, *vaudeville*, salões de dança, e outros pontos populares. (EDWIN, 2007, p. 213, *apud* COOKE, 2017, p. 21)⁴⁹

A ideia de existir um canto "legítimo" evidencia a deslegitimação que ocorre aos estilos de canto não originários do canto clássico europeu, ainda mais quando provenientes da comunidade preta. É claro que um canto que, graças ao invento do microfone, consegue ser ainda mais próximo da fala coloquial cotidiana do que o *coon singing*, incomoda os que defendem a ideia de que a arte deve ser elitizada e afastada da realidade popular. É simbólica a escolha de palavras de Miller: "Eliminando a intrusão". Qualquer influência estética e cultural em ascensão não condizente com as referências culturais da classe dominante da sociedade é vista como intrusa. Aos olhos da hegemonia branca, essas influências são negativas pelo simples fato de existirem, estão ocupando um espaço que não é delas e, portanto, devem ser eliminadas da sociedade ou voltar aos locais marginalizados aos quais elas pertencem.

Raquel Guerra (2012), citando Henry Giroux, afirma que é preciso valorizar a diversidade cultural nos processos educacionais como uma forma de resistência à hegemonia cultural, já que ela atua nos ambientes de ensino promovendo "o consenso através da reprodução e distribuição dos sistemas dominantes de crenças e atitudes", formando assim estudantes que reproduzirão ações e pensamentos que reforçam a superioridade da cultura

⁴⁷ *Belting* ou *belt singing* trata-se de um estilo de canto associado à extensão do alcance do registro de peito (COOKE, 2017, p. 11).

⁴⁸ *Legit* é abreviação para *legitimate*, legítimo em português. O tal canto legítimo seria uma forma de cantar inspirada na técnica de canto clássico. O termo e estilo *legit singing* é presente até hoje, com musicais da Broadway como *Les Misérables* sendo caracterizado por essa estética.

⁴⁹ *Legit* (shorthand for "legitimate") is aligned most closely with classical singing and had its origin in early music theatre. It was considered "high brow" and the only singing acceptable in civilized and proper society. *Belt*, on the other hand, was looked on as "low brow", commercial, and somewhat that bastard child of authentic singing. It inhabited minstrel and riverboat shows, burlesque, vaudeville, dance halls, and other popular venues. (Edwin, 2007, p. 213)

dominante, perpetuando a hegemonia. Por conta disso, cabe ao educador e à educadora terem consciência dessa realidade e se posicionarem contrários à influência hegemônica. Giroux se concentra no contexto escolar, mas o que aponta é válido para qualquer ambiente de ensino/aprendizagem, inclusive o de canto:

As Escolas são lugares sociais constituídos por um complexo de culturas dominantes e subordinadas, cada uma delas caracterizada por seu poder em definir e legitimar uma visão específica da realidade. Os professores e aqueles interessados em educação devem passar a compreender como a cultura dominante funciona em todos os níveis de ensino escolar para invalidar as experiências culturais das ‘maiorias excluídas’. (...) para os professores isso significa examinar seu próprio capital cultural e examinar o modo no qual este beneficia ou prejudica os estudantes. (GIROUX, 1997, p. 38 *apud* GUERRA, 2012, p. 95)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Voz, mente e corpo são aspectos de uma mesma coisa: o ser. Portanto, para o processo de aprendizagem efetivo, os aspectos não podem ser encarados como independentes ou dissociáveis. A voz não se limita ao fraseado musical entoadado. Onde há voz, há corpo, há uma pessoa. É preciso apropriar-se da totalidade de seu ser, experienciando o aprendizado em contato com a sua própria identidade e particularidades, a fim de estabelecer uma relação mais íntima e consciente do próprio corpo e da voz no ato de cantar. Por conta disso, a expressividade e a manifestação do "eu" não podem ser invalidadas ou apontadas como "erradas".

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. Como consequência, em grande parte dos ambientes de ensino de canto (principalmente no contexto do ensino formal de música), se estabelece uma cultura de silenciamento que não enxerga as(os) alunas(os) como indivíduos e que perpetua os valores e noções impostas pela classe dominante. Nesses espaços muitas narrativas não são acolhidas e há um apagamento de identidades.

A ideia de um ensino humanizado, horizontal e dialógico, em que prevalece o respeito pelo(a) aluno(a) como indivíduo, já é discutida há algum tempo, mas ainda é recente no contexto do ensino de canto. Para uma pedagogia mais humana, que compreenda que o conhecimento é construído (e não depositado) e que o protagonismo da(o) estudante junto da apropriação de sua identidade cumprem papel no seu próprio processo formativo, é necessário reformular a visão da formação de cantoras e cantores como análoga ao atletismo. O ensino de canto, como processo educativo humano, precisa se desprender da romantização do auto sacrifício, sem atribuir sofrimento e abusos como parte da formação artística. Assim como também seu caráter excludente, motivado pela competição e necessidade de selecionar pessoas para criar uma elite de artistas virtuosos, anunciando a arte do canto como uma atividade exclusiva destinada a um grupo seletivo e distante da realidade popular.

Entende-se que valorizar a pluralidade e a atitude dialógica é uma mudança estrutural no modelo de ensino, e, portanto, uma forma de combate à hegemonia cultural que funda as relações de poder. Abandonar o antidiálogo significa deixar de reduzir indivíduos à condição de objeto e passar a enxergá-los(as) como humanos detentores de possibilidades e capacidades latentes. Por meio da iniciativa de ouvir ativamente uns aos outros, cria-se um ambiente de aprendizado que contempla vozes que entoam narrativas e identidades diferentes. Enxerga-se além do timbre e dos fraseados musicais, e o indivíduo plural que canta é então reconhecido.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Priscila. **Dia da obesidade: 'A sociedade não está preparada para os nossos corpos', diz empresária vítima de gordofobia**. G1, Pernambuco, 11 out. de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/10/11/dia-da-obesidade-a-sociedade-nao-e-sta-preparada-para-os-nossos-corpos-diz-empresaria-vitima-de-gordofobia.ghtml>>. Acesso em 12 out. de 2021.
- BAGNO, Maria Valentina Alexandre. **Enquanto canto: cantigas, memórias e reflexões de alguém que canta**. 2021. Trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de Bacharel em Canto e Arte Lírica - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BARBUIO, Eduardo. **Percepção da orientação sexual de homens gays e heterossexuais por meio de características acústicas da fala**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- BARROS, Alana Dantas. **A relação entre a voz e expressão de gênero: a percepção de pessoas transexuais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. **Higiene vocal: cuidando da voz**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- BOLSANELLO, Débora. **A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna**. Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer, Florianópolis, Ano XXIII, n. 36, junho/2011.
- BORGES, Fernanda Alves; OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e. **PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em A parte que falta de Sheldon Silverstein**. Revista Eletrônica de Letras (Online), Franca, v.7 , n.7, edição 7, p. 6, jan-dez 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rel/article/view/1728>>. Acesso em 3 out. de 2021.

BORTONI, Larissa. **Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo**, 2018. Disponível em:
 <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2018/05/16/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>>. Acesso em 9 out. de 2021.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: Ciência para uma vida sustentável**. Editora Cultrix, São Paulo, 2002. Disponível em:
 <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/112938/mod_resource/content/1/FritjofCapraAsconexoesocultas.pdf>. Acesso em 9 de out. de 2021.

CHAKUR, Andrea. **A Voz e a Escuta – 1º Ensaio reflexivo e de elaboração de conteúdos apresentados em Formação em Psicanálise**. 2014. Disponível em:
 <<https://centropsicanalise.com.br/2019/03/04/chakur-andrea-a-voz-e-a-escuta-1o-ensaio-reflexivo-e-de-elaboracao-de-conteudos-apresentados-em-formacao-em-psicanalise-ciclo-i-2014>>. Acesso em: 9 de out. de 2021.

COOKE, Tracey. **Investigating register preferences in the female singer of contemporary commercial music**. 2017. Thesis (Master of Arts - Performing Arts) - Western Australian Academy of Performing Arts (WAAPA), 2017. Disponível em:
 <<https://ro.ecu.edu.au/theses/1978/>>. Acesso em 10 out. de 2021.

DINVILLE, Claire. **A técnica da voz cantada**. 2a ed. Rio de Janeiro, Enelivros, 1993.

ESTEVEZ, André Azevedo Marques. **O atleta da voz: o cantor lírico e o seu corpo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FELIPE, Marina Klautau; OLIVEIRA, Inessa Silva de. **Um galo sozinho não tece uma manhã**. 2019. Trabalho Coletivo de Conclusão de Curso (Inessa Silva de Oliveira - Licenciatura em Arte-Teatro; Marina Klautau Felipe - Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em:
 <<https://www.ia.unesp.br/Home/comunidade/direitoshumanos/por-uma-educacao-em-direitos-humanos.pdf>>. Acesso em 9 out. de 2021.

FERRINI, Ana Paula Vieira. **Artistas transgêneros e o processo de construção da identidade vocal a partir do ensino de canto popular**. 2018. Trabalho de conclusão de pós-graduação (Canção Popular: criação, produção musical e performance) - Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>.
Acesso em: 9 de out. de 2021.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
Disponível em:
<<https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>>. Acesso em: 9 de out. de 2021.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf>. Acesso em: 9 de out. de 2021.

GELAMO, Renata Pelloso. **Narrar a voz: trajetórias de uma voz-experiência em busca da voz própria**. 2018. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018. Disponível em:
<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157185>>. Acesso em: 9 de out. de 2021.

GUERRA, R. **A voz social no contexto escolar: identidade, subjetividade e diferença**. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 093-101, 2012. DOI: 10.5965/1414573101182012093. Disponível em:
<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101182012093>>. Acesso em: 14 set. 2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em 14 nov. 2019.

MARIZ, Joana. **A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro**. Música Popular em Revista, Campinas, ano 4, v. 2, p. 117-134, jan.-jun. 2016.

MAYO, Giuliana. **Racism 101: Enough With The 'Angry Black Woman' Stereotypes. Let's Talk About Tone Policing**, 2021. Disponível em:
<<https://laist.com/news/racism-101-lets-talk-about-tone-policing>>. Acesso em 9 out. de 2021.

MCALPINE, Kat J.; JANKE, Art. **Why Policing the Way Voices Sound Has to Stop**. The Brink - Boston University, Boston, 2020. Disponível em: <<https://www.bu.edu/articles/2020/why-policing-the-way-voices-sound-has-to-stop>>. Acesso em: 10 out. de 2021.

MILLER, Richard. **A Estrutura do Canto**: sistema e arte na técnica vocal. Tradução: Luciano Simões Silva. 1. e. São Paulo, É Realizações, 2019.

MOURA, Renan Gomes de; NASCIMENTO, Rejane Prevot. **O gay afeminado nas organizações: uma tensão permanente com padrões heteronormativos**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 1, e65840, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n165840>>. Acesso em 9 de out. de 2021.

PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do Encontro - Gabriel Perissé**. Youtube, 2 jan. de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iZIkIYl3CCM>>. Acesso em 1 out. de 2021.

PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do Encontro**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

PICCOLO, Livia. **No interior da palavra: Reflexões sobre voz, som e silêncio a partir da Cia. Club Noir**. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

REUBLIN, Richard A.; MAINE, Robert L. **What Were Coon Songs? Jim Crow Museum** - Ferris State University, Big Rapids, Michigan, 2005. Disponível em: <<https://www.ferris.edu/HTMLS/news/jimcrow/question/2005/may.htm>>. Acesso em: 10 out. de 2021.

RODRIGUES, Stella. **PRECISAMOS FALAR DE GORDOFOBIA**. Revista Leve, São Paulo, set de 2018. Disponível em: <<https://www.hospitaloswaldocruz.org.br/imprensa/noticias/precisamos-falar-de-gordofobia>>. Acesso em 12 out. de 2021.

SASAKI, Florence T. **Anatomy and development and physiology of the larynx**. GI Motility online, 2006. Disponível em: <<https://www.nature.com/gimo/contents/pt1/full/gimo7.html>>. Acesso em: 12 out. de 2021.

Silvero Pereira revela que mudou sotaque nordestino após sofrer preconceito. Gshow, Rio de Janeiro, 28 ago. de 2020. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/programas/encontro-com-fatima-bernardes/noticia/silvero-pereira-revela-que-mudou-sotaque-nordestino-apos-sofrer-preconceito.ghtml>>. Acesso em 9 out. de 2021.

SOUSA, Simone Santos. **Dando corpo à voz: Educação Somática na construção de uma proposta de preparação vocal pela experiência do corpo no âmbito do canto coral**. 2021. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204768>>. Acesso em: 9 de out. de 2021.

VOZ. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/voz>>. Acesso em: 10 de out de 2021.