

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

ROSANE JORGE

TRAVESSIAS DE TORNAR-SE PROFESSORA DE CANTOS POPULARES
BRASILEIROS EM CURITIBA (PR): ESCUTAS SOBRE O ANTES, O ENTRE E O QUE
TRANSBORDA

CURITIBA

2026

ROSANE JORGE

TRAVESSIAS DE TORNAR-SE PROFESSORA DE CANTOS POPULARES
BRASILEIROS EM CURITIBA (PR): ESCUTAS SOBRE O ANTES, O ENTRE E O QUE
TRANSBORDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de
Música, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andressa Dias Arndt

CURITIBA

2026

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Jorge, Rosane

Travessias de tornar-se professora de cantos
populares brasileiros em Curitiba (PR): escutas
sobre o antes, o entre e o que transborda / Rosane
Jorge. -- Curitiba-PR, 2026.
133 f.: il.

Orientador: Andressa Dias Arndt.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Música) -- Universidade Estadual do
Paraná, 2026.

1. Pedagogia vocal. 2. Canto popular brasileiro.
3. Saberes docentes. 4. Experiência. I - Arndt,
Andressa Dias (orient). II - Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



TERMO DE APROVAÇÃO

Rosane Jorge

**TRAVESSIAS DE TORNAR-SE PROFESSORA DE CANTOS POPULARES BRASILEIROS
EM CURITIBA (PR): ESCUTAS SOBRE O ANTES, O ENTRE E O QUE TRANSBORDA**

Dissertação apresentada e defendida como requisito para a obtenção do título de Mestra em Música no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná.

Aprovada em 02 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andressa Dias Arndt

Presidente da banca | UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR

Profa. Dra. Viviane Alves Kubo

Membro Externo | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR

Dra. Renata Pelloso Gelamo

Membro Externo

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Banca Examinadora encontra-se na documentação da Secretaria do PPGMUS-UNESPAR

Curitiba

2026

*Dedicado a todas as pessoas que se aventuram ou se aventurarão
nessa maravilhosa travessia de tornar-se professora/or de cantos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a você, Luiz Henrique, meu porto seguro. Aprendo tanto com você, meu filho. Obrigada por me incentivar, por me escutar e pelas leituras desta escrita, sempre acompanhadas de contribuições tão significativas e reflexivas. Tenho imenso orgulho de você.

Agradeço à minha irmã, Rosângela, que me escuta, me incentiva, me ajuda e, sobretudo, celebra comigo. Obrigada por todas as leituras, correções e conversas!

Agradeço a meu pai que, embora tenha partido cedo, foi meu primeiro professor de escuta e também um grande incentivador da música. Agradeço também à minha mãe, por todo o empenho e dedicação, fundamentais para que eu e meus irmãos chegássemos ao ensino superior. Tenho certeza de que, onde estiver, se orgulha deste caminho.

Agradeço a cada professora que me permitiu escutar suas histórias, seus incômodos, suas alegrias, fazendo dessa experiência um encontro generoso, cheio de boniteza. Espero que tudo o que foi compartilhado e transformado em escrita siga reverberando em reflexões e discussões sensíveis e necessárias.

Agradeço às minhas alunas de cantos por toda a confiança com que compartilham seus desejos e travessias comigo.

Agradeço às professoras Renata e Viviane pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho. Na banca de qualificação, suas considerações e questionamentos trouxeram novos olhares e me conduziram a encruzilhadas instigantes.

Agradeço ao meu Grupo Fantástico – Lya, Isabela e Daniel – como é bom compartilhar com vocês! Esta pesquisa tem um pouco de cada um, das nossas discussões e dos nossos incômodos desde a pós na Santa Marcelina. Agradeço à Lya por todas as conversas de fim de tarde, por ter dedicado um tempo para ler a dissertação [em estado de escrita] e me trazer um montão de boas perguntas.

Agradeço a você, Renata, por sua escuta generosa e, sobretudo, por suas perguntas tão inspiradoras. Muitas das questões que me guiaram nesta pesquisa foram despertadas e ganharam vida durante a disciplina Abordagens Emancipatórias da Voz. Aprendo tanto com você! Sou profundamente grata por seguir desfrutando da sua companhia em tantos outros caminhos.

Agradeço à minha amiga Débora pelas escutas, conversas e elocubrações nesta nossa vida intensa de professoras de cantos e pesquisadoras.

Agradeço à Nanna, minha amiga e parceira na arte e no trabalho. Obrigada por acreditar em mim, compreender minhas ausências e me apoiar tanto!

Agradeço a todas/os as/os artistas da Cia Nanna Núcleo de Criação. Vocês moram no meu coração. Têm me acompanhado e incentivado desde a pesquisa da pós, e sei o quanto torcem por mim. Obrigada!

Agradeço às amigas Carol, Yuria, Marília e Alice pelo incentivo, pelo tempo de parceria e pelos inúmeros aprendizados em nossa trajetória compartilhada na educação musical.

Agradeço às mulheres da Villa Brincante – Andrezza e Dori – tem tanto amor envolvido nesta escola, tantas escutas, tantas vozes... obrigada.

Agradeço a todas/os as/os professoras/es da vida toda, com quem tive bons encontros. A professora que sou e estou hoje tem muito de vocês.

Querida Andressa, nenhuma palavra ou frase que eu escolha será capaz de expressar o que significaram e continuam significando os nossos encontros. Tanta admiração por você que é inteira escuta, generosidade, inteligência, alegria e delicadeza. Fazer essa travessia na sua companhia fez dessa jornada uma experiência mais leve, mais bonita e profundamente prazerosa. Agradeço pelas partilhas, pelas perguntas, pelos desassossegos bonitos e pela forma respeitosa e ética com que me ajudou a alargar o olhar, a escuta e a escrita – a transbordar.

Vozes Guardadas

*Está tudo em mim pelas bordas,
e só Deus sabe do disse me disse no interior das gavetas!
Multidões de vozes me habitam com desenvoltura,
invadiram estradas, linhas, cadernos, partituras.
[...]*

*Escrever é um modo novo e antigo de ver,
de perceber a elaboração do pensamento sobre um sentido,
enquanto testemunha-se o imponderável do acontecimento dos fatos.*

A palavra fotografa mas não é um retrato.

Nada tem de estática, nunca mais.

Uma vez escrita está esperta e à espreita.

Muito mais à espreita do que quando pensada.

*Basta um olhar alfabetizado sobre a escrita palavra,
e pou! Volatiza-se sua potencialidade, abrem-se as travas,
e o mar de significados começa e não cessa de bater e de voar.*

*Pois de tudo isso, deste acervo contido,
é que meu espírito está hoje repleto,
e é por estar muito cheio que este meu ser está incompleto.*

Elisa Lucinda

RESUMO

Nessa dissertação nos propusemos a conhecer os caminhos percorridos e os desafios enfrentados por oito professoras que atuam em Curitiba (PR) no processo de constituir-se professoras de cantos populares brasileiros. De abordagem qualitativa e caráter exploratório, a pesquisa utilizou como instrumento de construção de informações a entrevista semiestruturada, cujas participantes foram selecionadas por meio da técnica bola de neve. A Análise Temática Reflexiva (ATR) foi o caminho escolhido para a análise das informações construídas na pesquisa, promovendo um diálogo entre autoras/es das Ciências Sociais e Humanas ligados a uma perspectiva histórico-cultural e autoras/es que têm se dedicado a pesquisar a Pedagogia Vocal no Brasil. O primeiro capítulo é dedicado a conversar sobre como as experiências pessoais, artísticas e acadêmicas das participantes contribuíram para a construção dos valores, princípios e visões de mundo que orientam, movem e sustentam suas trajetórias como professoras. O segundo capítulo, subdividido em dois movimentos, trata I) da tecitura das relações, das reflexões e dos desafios enfrentados, e II) dos saberes e tendências de ensino no campo da Pedagogia Vocal. O terceiro capítulo dá a conhecer fragmentos sobre como as professoras participantes construíram/constroem seus modos de pensar e ensinar a partir de trajetórias singulares, mobilizando saberes diversos, em especial os saberes da experiência. Propõe-se compreender seus modos de fazer como gestos de autoria. Por fim, em nossas considerações, defendemos a necessidade de um maior número de pesquisas que se dediquem a escutar, [re]conhecer, compartilhar, divulgar e legitimar os saberes da experiência de mais professoras/es de cantos populares brasileiros atuantes em diferentes cidades/estados/regiões de nosso país, situando-os em seus contextos históricos, políticos e culturais. Também indicamos outras encruzilhadas que encontramos e que se configuram em possibilidades de novas pesquisas.

Palavras-chave: pedagogia vocal; canto popular brasileiro; saberes docentes; experiência

ABSTRACT¹

In this dissertation, we set out to understand the paths taken and the challenges faced by eight teachers working in Curitiba (PR) in the process of becoming teachers of Brazilian popular singing(s). With a qualitative and exploratory approach, the research used semi-structured interviews as an instrument for constructing information, and the participants were selected through the snowball sampling technique. Reflexive Thematic Analysis (RTA) was chosen as the method for analyzing the information produced in the study, fostering a dialogue between authors in the Social and Human Sciences aligned with a historical-cultural perspective and scholars dedicated to researching Vocal Pedagogy in Brazil. The first chapter discusses how the participants' personal, artistic, and academic experiences contributed to the construction of the values, principles, and worldviews that guide, motivate, and sustain their trajectories as teachers. The second chapter is divided into two movements and addresses: (I) the weaving of relationships, reflections, and challenges encountered, and (II) the knowledge and teaching tendencies within the field of Vocal Pedagogy. The third chapter presents fragments of how the participating teachers have built—and continue to build—their ways of thinking and teaching based on singular trajectories, mobilizing diverse forms of knowledge, especially experiential knowledge. It proposes understanding their modes of doing as gestures of authorship. Finally, in our concluding remarks, we argue for the need for more research dedicated to listening to, recognizing, sharing, disseminating, and legitimizing the experiential knowledge of teachers of Brazilian popular singing(s) working in different cities, states, and regions of the country, situating them within their historical, political, and cultural contexts. We also point to other intersections we encountered, which may serve as possibilities for future research.

Keywords: vocal pedagogy; Brazilian popular singing; teaching knowledge; experience

¹ Este resumo foi traduzido para a língua inglesa com o *software* Microsoft Copilot, com posterior revisão humana.

SUMÁRIO

ABERTURA – MOVIMENTANDO, EU COMEÇO	13
INTRODUÇÃO	18
PERCURSO METODOLÓGICO	29
Um caminho, muitas vozes	29
A entrevista como instrumento de diálogo	31
Encontrando as participantes da pesquisa – técnica bola de neve	31
Preparação para a entrevista	33
Realização das entrevistas	34
A Análise Temática (Reflexiva)	35
Fases (movimentos) da ATR	36
1. O QUE VEM ANTES	39
1.1 Fora do eixo! – O Canto Popular em Curitiba	39
1.2 As oficinas	43
1.3 Os encontros, os começos e a experiências	44
1.4 O que orienta, o que move e o que sustenta as relações	53
2. O QUE HABITA NO ENTRE.....	60
2.1 Primeiro Movimento – Os desafios do percurso	60
2.2 Segundo Movimento – Dos saberes.....	72
2.2.1 Pedagogia Vocal e saberes pedagógicos	73
2.2.1.1 Pelo prisma dos grandes eixos estilísticos	74
2.2.1.2 Pelo prisma das posturas de ensino.....	78
2.2.1.3 Pelo prisma das diferentes abordagens pedagógicas	79
3. O [MOVIMENTO] QUE TRANSBORDA	81
3.1 Que voz? Que corpo? Voz é corpo?	83
3.1.1 <i>Corpovoz</i> e singularidade	84
3.1.2 <i>Corpovoz</i> – ação e intenção na interpretação	86
3.1.3 <i>Corpovoz</i> em relação	87
3.1.4 <i>Corpovoz</i> anatômico e fisiológico	89
3.2 Organização do ensino.....	90
3.2.1 A técnica vocal	90
3.2.2 O repertório em aulas individuais e coletivas	94
3.2.3 Interpretação	97

3.2.4 Abordagens corporais.....	98
3.2.5 Organização do trabalho pedagógico cotidiano	101
3.3 A escuta.....	103
3.3.1 Escuta como prática pedagógica	104
3.3.2 Escuta funcional ou técnica.....	105
3.3.3 A escuta do desejo da/o aluna/o	106
3.3.4 A escuta de si e da outra pessoa	107
3.4 Repertório de experiências.....	109
3.5 O que transborda.....	111
4. CONSIDERAÇÕES E ENCRUZILHADAS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE	133

ABERTURA – MOVIMENTANDO, EU COMEÇO

O começador olha para a fonte do reflexo e, realmente, trata-se de uma fresta na qual o sol está batendo [...]. Ele está em busca de um começo, isso é sabido. Pensa que uma fresta no muro e no chão é sim um bom começo. Pensa que todo começo é uma fresta e uma sombra de fresta. Pouco se pode vislumbrar, mas esse pouco é uma anunciação, uma urgência mínima. Por um lado, todo começo é uma fresta porque por ele se enxerga o que está por vir e porque ele é uma existência autônoma – mais íntegro do que a continuação, pois ainda não corrompido. [...] O começador precisa aprender a reconhecer o que se vê do outro lado; saber o que é profundidade e o que é só aparência. Não é tarefa fácil, mas tampouco é impossível. (Jaffe, 2018)

“Começar”, de acordo com o dicionário Houaiss, pode significar: “a) dar início a algo; um processo; ação; principiar, iniciar; b) ter começo, ter princípio” (Começar, 2026). “Princípio”, por sua vez, é: “a) o primeiro momento da existência (de algo); b) o que serve de base a alguma coisa; causa primeira, raiz, razão” (Princípio, 2026). Esses significados me remetem a algumas reflexões que tenho feito sobre começos. Todo começo surge de/em um movimento. Alguns nascem dos desejos, das vontades. Mas nem sempre se tem clareza sobre a razão pela qual se começa algo; ou nem sempre se tem o desejo real de começar isso; ou, ainda, nem se sabe que se é capaz de começar aquilo. Às vezes algo ou alguém obriga, determina que se comece.

Foi assim que comecei a minha jornada de ser professora: numa imposição familiar, na obrigação de fazer magistério para sair da escola com uma profissão considerada, na época, digna para uma mulher. Comecei o primeiro ano do magistério com toda sorte de maledicências que eu conhecia. Me comprometi a ser o terror da turma e das/os professoras/es e fui com louvor! Mas, em algum momento do segundo ano, o jeito de ser e de ensinar de uma professora bagunçou minhas certezas e meu intento de aterrorizar. Aquela professora viu em mim algo de que eu nem sabia ser capaz e, diante de toda a minha rebeldia, ela foi escuta. Diante do meu desdém, ela foi afeto. E, quando dei por mim, eu já tinha me desfeito das amarras e da armadura. Ainda no meio desse ano, uma amiga me convidou para assumir seu lugar em um projeto de alfabetização numa instituição de longa permanência para pessoas idosas. Assim, aos 15 anos, teve início a minha jornada como professora. Desde então, são mais de 35 anos de um caminho que acredito que só terminará quando não houver mais a possibilidade de existir.

Esse caminho de muitas ruas, estradas, encruzilhadas, rotatórias, becos, paradas e pontes me possibilitou transitar em muitos lugares diferentes: logo que terminei o magistério, assumi, como professora regente, uma turma de terceira série e iniciei a graduação em Pedagogia (ainda na obrigação familiar). Mas, para que fosse mais prazerosa a minha estadia nesse curso, escolhi participar do coro da universidade, pois a música está presente em minha

vida desde sempre. Meu pai, além de tocar harmônica, foi um grande colecionador de discos, o que nos proporcionou uma grande diversidade musical dentro de casa. Também cantei em corais desde pequena: comecei na igreja (única criança no coral), depois na escola, seguido de um coro tradicional da minha cidade, até chegar ao Coro da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG – PR). O repertório do Coro da UEPG naquela época (anos 1990) era vasto e eclético. Cantávamos de Palestrina, Bach e Mozart a Ary Barroso, Luiz Gonzaga, Tom Jobim, Chico Buarque; canções folclóricas brasileiras e latino-americanas, canções do mundo... Enfim, um repertório repleto de diferentes gêneros, estilos, idiomas, épocas e histórias. Como os integrantes do coral vinham de diferentes cursos, o maestro fazia ensaios de segunda a sexta e cada participante comparecia no dia que lhe era possível. Eu? Estava lá todos os dias. E, nesse movimento diário, o maestro viu em mim algo que eu nem sequer vislumbrava. Aos poucos, o saudoso e querido Maestro Gabriel de Paula Machado foi me formando sem eu nem perceber e, assim, foi nascendo a regente de coro infantil.

Mas no meio do caminho apareceu uma encruzilhada² – o incômodo. Abandonei a Pedagogia e fiz novo vestibular. Como na época não havia graduação em Música em Ponta Grossa (PR), optei por cursar algo que pelo menos fizesse sentido. Na adolescência, além da música, estava presente o esporte. Então a segunda opção foi Licenciatura em Educação Física. Durante alguns anos eu estive equilibrando a professora de Educação Física e a Regente de Coro Infantil. Embora eu me dedicasse muito às duas atividades, o meu trabalho com canto coral extrapolou a esfera da escola. Foram cerca de 30 anos regendo coros infanto-juvenis – período em que fundei muitos grupos, promovi encontros de corais e fiz muitos cursos de Regência [vários deles nas Oficinas de Música de Curitiba] com professoras/es³ e regentes com grande reconhecimento no cenário de canto coral no Brasil.

Em algum momento dessa jornada a Educação Física, sem qualquer resistência, simplesmente cedeu todo o seu espaço para a Música e me descobri professora de musicalização infantil. Quando me mudei para Curitiba (PR) cheguei a iniciar a graduação em Licenciatura em Música na Universidade Federal do Paraná (UFPR), porém conjugar a vida profissional com um curso ofertado no período vespertino ficou inviável; tranquei e migrei para uma pós-graduação em Educação Musical na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap⁴) e

² Encruzilhada aqui é compreendida a partir de Rufino (2019, p. 13), que afirma: “A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo”.

³ Dulce Primo, Ana Yara Campos, Mara Campos, Samuel Kerr, Eduardo Lakschevitz, Gisele Cruz, Patrícia Costa, Marcos Leite e a saudosa Agnes Schmelling, entre outras/os.

⁴ A partir de 2013 a Embap passou a integrar a Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Atualmente é o Campus de Curitiba I.

também comecei a estudar Canto Popular no Conservatório de Música Popular Brasileira (CMPB) de Curitiba, com as professoras Ana Cascardo e Suzie Franco.

E como a gente nunca tem certeza de onde os caminhos podem nos levar, considero importante estar atenta ao que acontece nas vias marginais. Eu estava professora de musicalização infantil numa escola especializada quando me deparei com algumas mulheres: mães que levavam suas/seus filhas/os para a aula e ficavam por uma hora esperando. Vez ou outra, algumas falavam sobre a própria vontade de fazer música. E assim comecei minha jornada como professora de cantos populares [tanto brasileiros quanto de outras nacionalidades] de mulheres adultas⁵ que queriam ter um [re]encontro com a música e com a sua própria voz.

Me vi diante de algo novo. Apesar de tantos anos de experiência profissional, eu me percebi atravessada por afetos contraditórios: ao mesmo tempo que eu confiava na minha trajetória, na base sólida de conhecimentos que eu construí ao longo da vida (com minhas experiências pessoais, artísticas, esportivas e profissionais), eu me sentia incapaz.

Num primeiro momento eu associei essa sensação de incapacidade à falta de conhecimentos teóricos sobre voz [que na verdade eu já tinha. Precisava atualizar? Sim. Mas eu já tinha estudado muito sobre isso]. Então fiz vários cursos livres *online* de curta duração. Encontrei uma variedade de opções que prometiam ensinar tudo sobre fisiologia e acústica vocal, com métodos “eficientes” para fazer alunos cantarem com voz “bonita” em poucas aulas. Entre os participantes destes cursos conheci pessoas com diferentes formações acadêmicas: de licenciadas/os a bacharelas/éis em música/canto; de maestras/os a artistas de outras artes; de fonoaudiólogas/os a musicoterapeutas; pessoas com formações outras, assim como eu. Mas, todas/os cantoras/es, e muitas/os estavam migrando ou trocando do ser/estar artista para ser/estar/torna-se professora/or. Uma diversidade instigante.

Conheci pessoas em busca de caminhos fáceis, que oferecessem fórmulas prontas ou mapas já traçados, sem obstáculos pelo trajeto [como se todos os caminhos levassem ao lugar certo]. Não raro, desistiram ou buscaram cursos mais rápidos, desses que entregam um “*e-book* com 600 aulas prontas” [infelizmente, isso é real!] junto a um passo a passo sobre autoridade digital. Uma pressa talvez característica dos tempos atuais em que tudo precisa ser fácil, liso e consumível. Mas como bem nos aponta Han (2019), “Solidez e consistência não são propícias para o consumo. Consumo e duração se excluem mutuamente. São as inconsistências e a fugacidade da moda que o aceleram. A cultura do consumo diminui a duração”. Outras pessoas prosseguiram e se permitiram experimentar um caminho rugoso e imperfeito que provocou uma

⁵ Nessa época eu também atuava com ensino de canto para crianças e adolescentes dentro de uma escola especializada em Teatro Musical, em Curitiba, onde eu também fui aluna.

espécie de epifania ao se compreender a imensidão do universo que envolve a pedagogia vocal, mesmo quem já atuava ensinando.

E aqui, novas inquietações surgiram sobre o quê alguns cursos ofereciam. Vi cursos venderem “uma formação” (alguns de apenas 20 horas) para que as pessoas pudessem atuar como professoras, com dicas rápidas e resumos de fisiologia vocal. Discussões sobre ensino, aprendizagem, educação musical, pedagogia, arte e ética raramente faziam parte das propostas. Questões musicais às vezes nem eram mencionadas. Não há aqui o intuito de generalizar; mas trago uma percepção sobre os meus incômodos a partir de alguns cursos livres que experimentei.

Mas... por que esse sentimento de falta, de incapacidade, me habitou tanto? E por que, durante minhas buscas por atualizações, a questão da formação tanto me incomodou e ainda incomoda? Na busca por respostas, silencieei, me escutei e encontrei outros desconfortos, até então não tão conscientes. Vieram memórias, antigas e recentes, de quando eu estive aluna de professores [homens], mestres explicadores, que faziam questão de se colocar num lugar de poder. Proclamavam-se criadores de algo novo, donos de um conhecimento teórico muito consistente, de uma escuta técnica privilegiada, tudo pautado em verdades absolutas. Curiosamente apresentavam uma dificuldade enorme em outras escutas, em traduzir, em dialogar, em ensinar. Tinham pouquíssimo [ou nenhum] conhecimento sobre: ensino e aprendizagem, pedagogia, didática ou educação musical. Aulas que muitas vezes se reduziam a incansáveis repetições e a ajustes técnicos sustentados por forte pressão psicológica. Nessas situações, eu me perguntava que concepção de docência sustentava aquelas práticas; como eles haviam se tornado professores?

Hoje, com distanciamento, olho para essas experiências e as perguntas ainda se repetem, mas a minha percepção sobre as relações com alguns professores mudou. Por alguns, eu fui desacreditada; a minha experiência de anos como professora, regente de coro e cantora foi subestimada, ignorada e até mesmo descartada. Daí a minha sensação de incapacidade alimentada por profissionais que silenciaram a mim e a outras pessoas. Professores que criavam mecanismos de dependência, pois afinal, eram os mestres e precisavam manter alunas/os pagantes pelo máximo de tempo possível. Ao invés de ampliar a escuta para além da técnica [a escuta do ser humano inteiro que estava à sua frente], promoviam violências e mais

silenciamentos. Colocavam-se no centro da sua atuação⁶. Vi muitas pessoas se afastarem do cantar e da arte. Obviamente [ou não⁷], isso causa enorme desconforto.

De qualquer forma, as inquietações, os incômodos e, também, a vontade de aprender me levaram a buscar mais. Iniciei em 2022 um aperfeiçoamento⁸ em Voz Cantada pela Faculdade Novo Horizonte (FNH) e, no ano seguinte, já iniciei a pós-graduação em Pedagogia Vocal: Expressão e Técnica, da Faculdade Santa Marcelina (FASM). Ambos os cursos abriram um horizonte de possibilidades e me instigaram a olhar para o meu trabalho também pelo viés da pesquisa. Estar em contato com professoras/es de outras cidades, estados e países, ter acesso às mais recentes pesquisas e discussões sobre voz e sobre o ensino de canto me lançou numa encruzilhada inspiradora. Passei a refletir mais e a reelaborar meu modo de pensar o cantar e o ensino de cantos. Senti uma necessidade intensa de deslocar o olhar e a escuta, de questionar as antigas certezas, sobretudo as que me foram impostas, de me desvencilhar das rotinas e do lugar seguro.

⁶ Novamente, não há generalizações aqui. Tive e tenho professoras fantásticas, que me ensinam muito, sempre, mesmo que distantes.

⁷ Contém ironia, mas também realidade.

⁸ Logo que terminei o aperfeiçoamento, o curso da FNH evoluiu para uma pós-graduação reconhecida pelo MEC. Concluí posteriormente, em 2025, a carga horária para complementar a formação e obter o título de especialista em Voz Cantada.

INTRODUÇÃO

No curso de pós-graduação em Pedagogia Vocal da FASM, em uma das disciplinas ministradas pela professora Joana Mariz, tive meu primeiro contato com o estado da arte da Pedagogia Vocal no Brasil. As leituras e discussões evidenciavam que o ensino dos cantos populares brasileiros constitui um campo em expansão, marcado por múltiplas possibilidades de investigação. Reconhecer o caráter emergente desse campo implica revisitar sua trajetória histórica no país, a fim de compreender seus contornos, tensões e desafios atuais.

Em alguns estudos, o termo “canto popular” é definido como uma prática vocal urbana brasileira, constituída numa sociedade de consumo e mediada pela indústria cultural, difundida historicamente por diferentes mídias (Piccolo, 2003, 2006; Machado, 2012; Sandroni, 2017; Albuquerque, 2017; Corusse, 2021; Aleixo, 2023). Albuquerque (2017) observa que, no contexto acadêmico, esse repertório corresponde a um recorte institucionalizado da canção urbana presente nos currículos universitários – frequentemente inspirados no programa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – e que conteúdos regionais ainda ocupam espaço reduzido nesses currículos. Corusse (2021) acrescenta que o ensino de “canto popular” passou a se estruturar a partir de artistas cuja formação se deu sobretudo por meio dos fonogramas e de sua circulação no rádio, na televisão e, mais recentemente, nas mídias digitais, o que contribuiu para consolidar um modelo pedagógico alinhado às estéticas difundidas pela mídia.

Embora essas definições tenham certa aceitação, elas não abarcam a complexidade do fenômeno. Entendemos que é necessário, portanto, pensarmos em uma concepção dinâmica e relacional de música[s] popular[es], capaz de considerar as múltiplas mediações culturais, sociais e históricas envolvidas. Como afirma Neder (2010, p. 192), “à demarcação rígida de fronteiras nesta área corresponderia fatalmente o empobrecimento de sua compreensão”. Assim, é fundamental revisar criticamente as definições existentes e enfrentar os limites teórico-metodológicos da tradição musicológica.

A segunda questão refere-se à própria nomenclatura utilizada para designar esse campo. Diferentes expressões aparecem na literatura: “canto popular urbano midiaticizado” (Machado, 2007); “canto popular brasileiro [urbano]” (Piccolo, 2003, 2006); “canto popular urbano brasileiro” (Sandroni, 2013); e, em outros trabalhos (Latorre, 2002; Mariz, 2013; Elme, 2015, 2019; Corusse, 2021), simplesmente “Canto Popular Brasileiro”. Nesta pesquisa, opto por utilizar as expressões no plural – cantos populares brasileiros ou cantos da música popular brasileira – seguindo a indicação de Valle (2023b), reafirmada por Mariz (2024), que destaca a

pluralidade de condutas vocais presentes em diferentes contextos culturais e sociais, bem como a diversidade de gêneros que compõem a música popular brasileira. Mantereí outras expressões apenas quando fizerem parte da fala das professoras entrevistadas ou de autoras/es citadas/os. A partir dessas considerações, retorno à contextualização do estado da arte da Pedagogia Vocal Brasileira.

Embora na década de 1930 já existissem discussões sobre o cantar brasileiro, a história do ensino dos cantos populares brasileiros é mais recente. De acordo com Piccolo (2003, 2006) as primeiras notícias da existência de professores/as de cantos populares são de meados da década de 1970: “Ney Matogrosso fala que sua professora, Fernanda Gianetti, em torno de 1975, dava aulas de canto para muitos atores, como Marília Pêra, Marco Nanini, o Pepe, Zezé Motta, e quase não tinha cantores como alunos” (Piccolo, 2006, p. 44). As/os cantoras/es populares evitaram procurar por aulas de canto porque, por muito tempo, as/os professoras/es que atuavam vinham de uma escola de canto lírico. Portanto, existia um medo de que suas vozes fossem padronizadas, formatadas e perdessem a identidade (Machado, 2012).

Na década de 1980 percebeu-se que houve um aumento na procura por aulas de canto por parte de cantoras/es populares (Piccolo, 2003, 2006; Sandroni, 2013). De acordo com Piccolo (2003, p. 37), “A categoria de professores de canto popular surgiu no Brasil há muito pouco tempo, mas seu franco crescimento é uma unanimidade. O Rio de Janeiro parece ser o Estado do país em que o movimento é melhor percebido, seguido de São Paulo”. A autora ainda sugere que esse movimento das/os cantoras/es populares em busca de aperfeiçoamento possa ter ocorrido por influência do “surgimento dos coros de música popular, representado pelos grupos cariocas Garganta Profunda⁹, Céu da Boca¹⁰ e Coro Come¹¹, que começaram a se utilizar de exercícios de técnica vocal” (Piccolo, 2006, p. 44).

Essa influência também chegou até o Paraná, especialmente em Curitiba. Um nome importante neste movimento de renovação do canto coral brasileiro é do maestro e arranjador carioca Marcos Leite (fundador do Cobra Coral¹² e do Garganta Profunda). De acordo com Nascimento (2024) e Nascimento & Silva (2025), a partir da década de 1980, o maestro estreitou os laços com o Paraná: ministrou cursos no Festival de Música de Londrina¹³ nos anos

⁹ Criado em 1984 originalmente como Orquestra de Vozes A Garganta Profunda.

¹⁰ Grupo vocal carioca formado em 1979. Esteve ativo até 1984 (Céu da Boca, 2026).

¹¹ Coro Come nasceu da iniciativa de um grupo de amigos da Faculdade de Arquitetura da UFRJ, nos anos 1980, na onda de renovação do canto coral que movimentava a cidade do Rio de Janeiro (Equale Convida, 2025).

¹² Em 1976 Marcos Leite criou o Coral da Cultura Inglesa que mais tarde passaria a se chamar Cobra Coral.

¹³ O Festival de Música de Londrina (PR) nasceu em 1979 como Festival de Música Barroca. Em 1980 teve o nome alterado para o atual. Em 1985 foi oferecido pela primeira um curso de Música Popular. A partir de 1993 outros estilos musicais, como samba, rock e choro ganharam espaço dentro dos cursos. Em 1996 o Festival implantou os cursos de choro e jazz (Festival internacional de Música de Londrina, 2026).

de 1984, 1985, 1993, 1998, 1999 e 2000, e também na Oficina de Música de Curitiba, de 1993 até 2000. Em julho de 1992 iniciaram as atividades do Conservatório de Música Popular Brasileira¹⁴ (CMPB), com projeto pedagógico e artístico idealizado por Roberto Gnattali e, em 1994, Marcos Leite, Zeca Wachelke e Rosiane Lovato, que já figuravam desde 1989 na cena curitibana de canto coral cênico, criaram o Coral do CMPB com o objetivo de cantar somente Música Popular Brasileira. Em 1995, o coral transformou-se no Vocal Brasileirão¹⁵ (Fontoura, 2018; Gomes, 2022; Nascimento, 2024). Este fato se torna importante nesta pesquisa, pois influenciou diretamente a forma de se pensar o ensino de cantos populares em Curitiba, como veremos mais adiante, no primeiro capítulo.

Além da renovação do movimento coral nos anos 1970/1980, há outros fatores históricos que podem ter contribuído para o aumento da procura por aulas de cantos populares brasileiros:

o surgimento de um novo paradigma vocal, com a bossa nova; a ampliação do uso da voz para o rock e seus derivados; [...] o aumento da concorrência profissional no mercado fonográfico e finalmente, o crescimento do mercado do teatro musical no país (Sandroni, 2017, p. 67).

Em relação ao ensino de cantos populares brasileiros no meio acadêmico, considera-se um marco a implementação do Curso de Música Popular na Unicamp, em 1989. A partir do seu pioneirismo, ainda que em processos lentos, outras universidades incluíram a Música Popular Brasileira em seus currículos, como é o caso da Faculdade de Artes do Paraná (FAP¹⁶) em 2003.

Um primeiro mapeamento de universidades que ofertavam a disciplina de Canto Popular foi realizado por Queiroz (2009), que listou algumas instituições. Esta lista foi ampliada por Albuquerque (2017) e Sandroni (2017). Esta última investigou dez universidades públicas com cursos e/ou disciplinas de Canto Popular: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual do Paraná (Unespar – Campus de Curitiba I), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade do

¹⁴ A inauguração oficial do prédio como Conservatório de Música Popular Brasileira de Curitiba se deu em 7 de outubro de 1993 em homenagem aos 80 anos do nascimento do poeta Vinicius de Moraes. (Instituto Curitiba de Arte e Cultura, 2026). Em 1993 aconteceu a primeira Oficina de Música Popular Brasileira de Curitiba, ativa até o momento presente (Gomes, 2022; Nascimento, 2024).

¹⁵ O Vocal Brasileirão é um dos grupos mantidos pela Fundação Cultural de Curitiba (PR) e está em atividade até o momento da escrita desta dissertação.

¹⁶ Desde 2013 a FAP passou a integrar a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), tornando-se o Campus de Curitiba II.

Ceará (UFC) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que, segundo Sandroni (2017), é a única a disponibilizar um curso de Licenciatura em Música Popular com habilitação em Canto Popular. Acrescento uma atualização a esta lista: o curso de Bacharelado em Canto¹⁷, também da Unespar (Campus de Curitiba I), que oferece desde 2020/2022¹⁸ as modalidades Lírico, *Belting* e Popular.

Em sua pesquisa, Albuquerque (2017) identificou alguns fatores que contribuíram para que o “canto popular” figurasse no meio acadêmico:

o momento de efervescência das pesquisas acadêmicas em torno da canção¹⁹ em diversas áreas do conhecimento [...], a criação do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni). Nesse clima de reestruturação, percebeu-se a necessidade da criação e desenvolvimento de metodologias e formas de ensino-aprendizagem mais coerentes com nossa realidade cultural, musical, artística [...] e a crescente demanda pelo ensino formal dessa modalidade (Albuquerque, 2017, p. 20-23).

Ainda que tenha aumentado a oferta de cursos em instituições acadêmicas públicas, esse número ainda é pequeno considerando a distribuição por regiões do país: são quatro cursos na região Sudeste (dois em SP e dois em MG), três no Nordeste (BA, CE, PB), três no Sul (todos no PR) e um no Centro-Oeste (DF). O primeiro curso de pós-graduação em Pedagogia Vocal foi ofertado pela Faculdade Santa Marcelina (FASM), somente em 2020²⁰.

Além de universidades, Sandroni (2017) pesquisou o ensino de ‘canto popular’ em outras esferas, como: no ensino público em nível básico, técnico e profissionalizante e em conservatórios, bem como no âmbito particular, por profissional autônomo que atua “em casa, em estúdios ou em escolas de música privadas, entre outros espaços” (Sandroni, 2017, p. 145). Em se tratando de conservatórios, Sandroni (2017) pesquisou o Conservatório de Tatuí²¹ e apenas cita que recebeu informações, em listas virtuais, sobre a existência de ensino de Canto

¹⁷ No plano pedagógico do curso consta a disciplina de Pedagogia Vocal, cuja ementa é: Conhecimento de técnicas do ensino do canto envolvendo exercícios vocais, métodos, escolha de repertório, graduação de treino para cada fase de aprendizado e reflexões sobre as diferentes filosofias de educação (PPC, Universidade Estadual do Paraná, 2024).

¹⁸ Em 2020, a resolução 037/2020 alterou as ementas de disciplinas do Projeto Pedagógico, vigente a partir do ano de 2016, do Curso Superior de Canto – Bacharelado. No anexo desta resolução já aparecem as modalidades *Belting*, Popular ou Canto Lírico. As alterações foram implantadas oficialmente em 2022, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Canto. Ambos os documentos estão disponíveis na página do curso (Universidade Estadual do Paraná, 2026a).

¹⁹ A autora cita o trabalho *Semiótica da Canção*, de Luiz Tatit (1994), e o “Encontro da Palavra Cantada” no Rio de Janeiro nos anos 2000, 2006 e 2011 – o evento “foi organizado objetivando a criação de um espaço no qual especialistas das diferentes áreas de conhecimento pudessem dialogar sobre suas pesquisas em torno da palavra cantada” (Albuquerque, 2017, p. 20).

²⁰ Desde 2025 este curso de pós-graduação não consta mais na página oficial da FASM.

²¹ O Conservatório de Tatuí também foi objeto de pesquisa de Corusse (2021), que investigou três escolas técnicas e conservatórios públicos localizados no estado de São Paulo.

Popular em outros quatro conservatórios de música, entre eles o Conservatório de MPB de Curitiba (PR).

Alguns estudos apontam que a partir da década de 1990 também ocorreu o surgimento de cursos de formação continuada para professores de canto, bem como outras ações, como a criação de grupos de estudos, listas de discussões e associações (Sandroni, 2013, 2017; Mariz, 2016, 2024; Paes de Carvalho, 2024). Ao traçar um panorama sobre a Pedagogia Vocal no Brasil nos últimos 30 anos, Mariz (2024) estabelece dois grandes períodos, sinalizando os principais acontecimentos que contribuíram para a sua evolução. No Quadro 1, elaborado por mim, constam alguns desses acontecimentos de forma resumida.

QUADRO 1 – PANORAMA SOBRE A PEDAGOGIA VOCAL NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 30 ANOS COM BASE EM SANDRONI (2013, 2017) E MARIZ (2024)

ANOS 1990-2010	1989 - Inclusão de Música/Canto Popular na Unicamp 1990 [início da década] - Surgimento de cursos pontuais de formação articulando ciências da voz e canto (Dra. Sílvia Pinho e Dra. Mara Behlau) em São Paulo (SP) 1991 – Início do Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro (GEV-RJ) 1995 – Fundação da Associação Brasileira de Canto, no Rio de Janeiro (RJ), durante o III Congresso Brasileiro de Laringologia e Voz – dentro do qual ocorreu o I Encontro Brasileiro de Canto, no Rio de Janeiro (RJ) 1997 – II Encontro Brasileiro de Canto, realizado em São Paulo (SP), em <i>joint venture</i> com a Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz Final da década de 1990 – A Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz (SBLV) foi transformada em Associação Brasileira de Laringologia e Voz (ABLV), apenas para médicos. 2000 – III Encontro Brasileiro de Canto, realizado no Rio de Janeiro (RJ) 2002 – I Congresso Brasileiro de Canto, realizado no Rio de Janeiro (RJ) 2004 – I Encontro Regional da Associação Brasileira de Canto, realizado em Salvador (BA), com a presença de vários representantes estaduais da ABC de todas as regiões do Brasil 2005 – IV Encontro Brasileiro de Canto (2005), realizado em São Paulo (SP), dedicado ao português brasileiro cantado e à normatização das regras de pronúncia do português para o canto erudito
----------------	--

2011 – O Centro de Estudos da Voz (CEV) abre o primeiro curso brasileiro extensivo de aperfeiçoamento – Formação Integrada em Voz²² (FIV), na cidade de São Paulo (SP)

2012 – Surge em São Paulo (SP) um grupo de estudos voltado à pedagogia do canto popular: o Vocal-SP, por iniciativa das professoras Monica Thieli, Monica Marzola e Joana Mariz

2013 – Foi criado o grupo de pesquisa Vox Mundi – Grupo de Estudos da Voz Popular Midiatizada, Erudita e dos Povos Tradicionais – do Instituto de Artes (IA) da Unicamp pela professora de canto popular Regina Machado

2015 – Criação do Grupo de Pesquisa de BH pela professora Clara Sandroni, que reuniu alunos de graduação e interessados em estudar métodos de ensino de canto popular

2015 – Vocal-SP produziu ações de formação direcionadas à comunidade geral da voz cantada

2015 a 2017 – O Vocal-SP promoveu várias formações de cunho interdisciplinar

2017 – Destaque para o primeiro nível de formação no método de canto *crossover Somatic Voicework™*, com *Jeanie LoVetri*, que ocorreu presencialmente em São Paulo (SP), promovido pelo Vocal-SP. Aumento de cursos livres com foco na pedagogia vocal nos anos pré-pandêmicos. Durante a pandemia de COVID-19, “estas iniciativas livres encontraram no ambiente *online* adaptações viáveis, com barateamento de custos e a possibilidade de alcançar públicos fora do eixo Rio-São Paulo” (Mariz, 2024, p. 5)

2020 – Primeira pós-graduação em Pedagogia Vocal, pela Faculdade Santa Marcelina (curso *online*)

2021 – Surge a Associação Brasileira de Professores de Canto (PROCANTO), atuante na promoção de eventos e fóruns de discussão sobre a Pedagogia Vocal Brasileira

Um ponto que chama a atenção tanto no panorama traçado por Mariz (2024) quanto nas pesquisas de Sandroni (2013, 2017) é que há registros mais contundentes acerca dos movimentos e eventos ocorridos principalmente no eixo Rio-São Paulo. Conforme mencionado anteriormente, no Paraná também houve um grande movimento relativo à música popular brasileira, com a criação da Oficina de Música Popular de Curitiba e do Conservatório de MPB entre 1992 e 1993, ambos oferecendo cursos de Canto Popular. Terão ocorrido movimentos similares em outras regiões do país? Esses movimentos não aparecem nos estudos por falta de divulgação/registros ou de pesquisas? Quais são as vozes que têm produzido as narrativas em torno da Pedagogia Vocal no Brasil? De que regiões do país essas vozes narram?

Outro aspecto relevante é que os acontecimentos destacados por Sandroni (2013, 2017) e Mariz (2024) como fundamentais para o desenvolvimento da Pedagogia Vocal no Brasil também evidenciam uma instância alternativa de formação de professoras/es de cantos, situada fora dos ambientes acadêmicos. Sandroni (2013, 2017) verificou que, a partir da década de 1990, surgem os espaços que ela denominou **Espaços de Mediação**, os quais são

²² O curso iniciou em formato presencial. Atualmente acontece em formato *online* com encontros pontuais presenciais.

lugares de encontro entre profissionais da voz cantada, espaços de estudo e pesquisa que existem por iniciativa dos próprios indivíduos, com apoio institucional ou não [...] onde os professores de canto, estudantes, cantores e profissionais da voz cantada e falada se encontram. São eles: grupos de estudos e pesquisa; associações profissionais; encontros acadêmicos e listas de discussão sobre a voz cantada (Sandroni, 2017, p. 130).

Na época de sua pesquisa, Sandroni (2017) listou e escreveu sobre sete grupos de estudos e pesquisas dedicados à voz cantada e ao “canto popular” (três no estado de São Paulo, dois em Minas Gerais e dois no Rio de Janeiro); duas associações profissionais, ambas no Rio de Janeiro; dois encontros acadêmicos sobre o Canto e a Canção Popular, ambos promovidos pela Unicamp (SP); e uma lista de discussão sobre Preparação Vocal. De acordo com Paes de Carvalho (2024), nos espaços de mediação por ela pesquisados, há uma variedade de temas que são discutidos, como:

a conduta ética na relação entre professor e aluno e entre profissionais da voz cantada; as diferenças entre metodologias de ensino e suas aplicações em abordagens estilísticas variadas; o questionamento sobre que tipo de conhecimento o professor deve adquirir para estar apto a lecionar; que tipo de abordagem seria mais adequada ao desenvolvimento da expressividade vocal; que parâmetros considerar para a manutenção da saúde vocal; como trabalhar com alunos desafinados; as diferenças entre dar aulas presenciais e on-line; que aparato tecnológico é necessário adquirir para que a aula possa acontecer on-line; como estabelecer o valor da aula de canto etc. (Paes de Carvalho, 2024, p. 30).

A maior parte dos temas listados pela autora também apareceram em nossa pesquisa recente sobre saberes docentes de professoras/es de cantos populares brasileiros (Jorge *et al.*, 2026). A partir de uma revisão de escopo, mapeamos os estudos sobre essa temática realizados entre 2015 e 2024. Em seguida, categorizamos os saberes apontados nos estudos a partir da tipologia de Tardif (2014, p. 36), que define “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos [...]” de diferentes experiências e formações. O referido autor propõe quatro dimensões dos saberes docentes²³: a) os **saberes da formação profissional** – provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, objetivam a formação acadêmica e científica de professores; b) os **saberes disciplinares** – estão relacionados às diferentes áreas do conhecimento e são organizados e definidos socialmente; c) os **saberes curriculares** – estão relacionados aos programas escolares e contemplados nos projetos político-pedagógicos das escolas; e, por fim, d) os **saberes experienciais**, que são aqueles que

²³ Alguns desses saberes propostos por Tardif (2014) serão aprofundados no Capítulo 2.

[...] brotam da experiência e **são por ela validados**. Eles **incorporam-se** à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. [...] São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a **cultura docente em ação** (Tardif, 2014, p. 39, grifo nosso).

Nossa pesquisa mostrou que, dos 34 estudos revisados, todos abordaram de alguma forma os saberes disciplinares das/os professoras/es de cantos populares brasileiros, sendo os mais citados os conhecimentos das ciências da voz e os conhecimentos musicais. Os saberes experienciais aparecem “em cerca de 80% dos estudos, porém percebe-se que essa temática não se configura como o objeto principal da maioria das pesquisas” (Jorge *et al.*, 2026).

Buscando uma aproximação entre o conceito de espaços de mediação, proposto por Sandroni (2017), e o conceito de saber experiencial, proposto por Tardif (2014), é possível inferir que os espaços de mediação adquirem grande importância para a formação continuada de professoras/es, pois é por meio desses espaços e relações que os saberes construídos na e pela experiência singular e coletiva das/os docentes entram em movimento de transformação e podem ser objetivados e sistematizados, “a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (Tardif, 2014, p. 50).

Considerando todo esse cenário, essa pesquisa teve por **objetivo geral conhecer os caminhos percorridos e os desafios enfrentados por oito professoras que atuam em Curitiba (PR) no processo de constituir-se professoras de cantos populares brasileiros**.

A opção por evidenciar a experiência destas oito professoras e os saberes que dela nascem se apoia em uma das reflexões trazidas por Tardif (2014) acerca da importância do reconhecimento das/os professoras/es como produtoras/es de saberes. O autor conclui que

os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Entretanto, para concluir, caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a **serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se**, desse modo, enquanto **grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo** (Tardif, 2014, p. 54-55, grifo nosso).

Investigar a trajetória, os saberes e os modos de pensar e fazer o ensino de cantos populares brasileiros de professoras/es que atuam em Curitiba se mostra relevante na medida em que esta cidade abriga, desde o início da década de 1990, a Oficina de Música Popular de Curitiba e o Conservatório de MPB (ambos nascidos em um momento de efervescência do

ensino de cantos populares no país) e uma universidade pública (a Universidade Estadual do Paraná – Unespar) que, desde 2003, figura entre as instituições que oferecem cursos superiores voltados à música popular, com a inclusão de Canto Popular em forma de habilitação (a partir de 2022). Assim, esta pesquisa tem a oportunidade de valorizar e tornar visíveis iniciativas que contribuíram para o desenvolvimento do ensino dos cantos populares em nosso país.

O caminho metodológico escolhido é de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Para a produção de informações realizei entrevistas semiestruturadas com professoras de cantos de música popular brasileira que atuam em Curitiba (PR). Como chão desta pesquisa, trago autoras/es da Pedagogia Vocal Brasileira para discutir as questões relativas ao ensino de cantos populares brasileiros e à formação de professoras/es nesta área, e autoras/es da Educação, da Psicologia e da Filosofia, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, para dialogar sobre os fundamentos éticos, estéticos²⁴ e pedagógicos dos saberes vividos e dos desafios enfrentados na constituição da pessoa que ensina.

A partir do diálogo tecido entre as professoras participantes da pesquisa com as/os autoras/es que compõem o referencial teórico, este estudo, para além de uma investigação sobre práticas pedagógicas, se constituiu em um percurso movido pela escuta e reflexão sobre o que sustenta, tensiona e transborda o ato de ensinar a cantar, compartilhado com tamanha generosidade por estas oito mulheres que ensinam, que cantam, que criam caminhos, produzem arte, pesquisam e se colocam em constante movimento.

Na seção intitulada **Percurso metodológico**, apresento o caminho que orientou a investigação, explicitando a abordagem e o tipo de pesquisa adotados, o detalhamento dos percursos realizados, bem como os instrumentos escolhidos para construção e análise das informações. Também apresento brevemente as oito professoras participantes do estudo.

Os **três capítulos** seguintes trazem reflexões e a análise sobre a trajetória das entrevistadas nesse constituir-se professora de cantos populares. O **Capítulo 1**, nomeado de “**O que vem antes**”, é dedicado a conversar sobre como as experiências pessoais, artísticas e acadêmicas das participantes contribuíram para a construção dos valores, princípios e visões de mundo que orientam, movem e sustentam suas trajetórias como professoras, numa perspectiva histórico-cultural, a partir do diálogo com Vygotsky (1934/1992, 1986) e suas/seus

²⁴ Estética concebida aqui “a partir das relações que sujeitos estabelecem com a realidade, relações estas que ultrapassam o âmbito artístico, pois não são exclusivas dele” (Zanella *et al.*, 2006, p. 9).

interlocutoras/es²⁵, Spinoza (1677/2009) e suas/seus interlocutoras/es²⁶, Larrosa (2002, 2011, 2018) e Paulo Freire (1987, 1996).

O **Capítulo 2**, intitulado “**O que habita no entre**”, trata da tecitura das relações, das reflexões e dos desafios enfrentados. Está subdividido em dois movimentos, que abordam: (I) os desafios que atravessaram os percursos, as (in)certezas do caminho, as relações e os compartilhamentos; (II) saberes e tendências de ensino no campo da pedagogia vocal. Neste capítulo se estabelece diálogo com autoras/es de diferentes áreas: Han (2014, 2015, 2017, 2019) – filosofia; Rolnik (2018) – filosofia e psicanálise; Tardif (2014) – educação; e autoras/es que têm se dedicado à Pedagogia Vocal no Brasil, como Mariz (2016, 2024), Sandroni (2013, 2017), Gelamo (2018), Corusse (2021), Valle (2023a, 2023b, 2025) e Paes de Carvalho (2024).

O **Capítulo 3** – “**O [movimento] que transborda**” – dá a conhecer fragmentos sobre como as professoras entrevistadas construíram/constroem seus modos de pensar e ensinar a partir de trajetórias singulares, mobilizando saberes diversos que se entrelaçam à vida, à prática artística e às experiências formativas. Propõe-se compreender seus modos de fazer como gestos de autoria. Aqui se mantém o diálogo com várias/os autoras/es já citadas/os e convido para a roda: Rancière (1987/2023), Carrara (2015), Melo (2011), Nancy (2014), Contreras & Pérez de Lara (2010), Guzman (2024) e Salles (1998).

Por fim, no Capítulo 4, denominado “**Considerações e encruzilhadas**”, retomo os principais temas que atravessaram a pesquisa, [re]afirmando que essa dissertação não pretende oferecer conclusões fechadas ou prescrições metodológicas. Relembro os pontos que se destacaram ao longo da investigação e defendo a necessidade de um maior número de pesquisas que se dediquem a escutar, [re]conhecer, compartilhar, divulgar e legitimar as experiências de mais professoras/es de cantos populares brasileiros atuantes em diferentes cidades/estados/regiões de nosso país, situando-as em seus contextos históricos, políticos e culturais. Também compartilho outras questões que emergiram no percurso – encruzilhadas que continuam a provocar reflexões e que podem inspirar novas pesquisas e práticas.

Em alguns trechos da escrita, eu faço uso da primeira pessoa do singular para me referir a questões próprias do meu percurso na condição de pesquisadora. Nos outros trechos utilizo a primeira pessoa do plural, pois trago comigo uma “multidão de vozes²⁷” que me acompanham, me atravessam e me constituem pesquisadora nessa experiência. Optei por destacar as vozes das participantes da pesquisa em *itálico* e com recuo. Os destaques sublinhados no corpo do

²⁵ Zanella (2004, 2005, 2006), Arndt (2015), Sawaia (2009), Pereira *et al.* (2014), Groff, Maheirie & Zanella (2010).

²⁶ Sawaia, Albuquerque & Busarello (2021), Skliar (2011, 2014), Nóvoa (2019).

²⁷ Em referência ao poema “Vozes Guardadas” de Elisa Lucinda, mencionado na abertura deste trabalho.

texto são utilizados como forma de dar ênfase a algumas palavras ou expressões importantes para compreensão do nosso pensamento. Os destaques em **negrito** são utilizados para destacar e permitir a localização rápida de expressões ou conceitos importantes.

PERCURSO METODOLÓGICO

Um caminho, muitas vozes

O percurso desta pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, se construiu na companhia de muitas vozes que me ajudaram a compreender que “pesquisar é um processo dialógico e ideológico, onde a pesquisa e o pesquisador se constituem mutuamente” (Groff; Maheirie; Zanella, 2010, p. 98). Assim, não há neutralidade quando se trata de produção de conhecimento, pois, na condição de pesquisadoras/es, interferimos num determinado contexto e, a partir da experiência da pesquisa, produzimos saberes, escrevemos.

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever (Larrosa, 2018, p. 23).

Nesta perspectiva, faz-se necessária a adoção de uma posição de “responsabilidade²⁸”, em que ao mesmo tempo deve assumir a reponsabilidade pelos próprios atos e por aquilo que produz, e responder a alguém ou ao contexto em que se interveio (Sobral, 2008). Ou seja,

a produção de conhecimentos em ciências humanas, nesse sentido, precisa ter como seu fundamento orientador o compromisso social e ético com o humano, com as possibilidades de vida em suas diferentes manifestações balizadas pelas condições de convivialidade (Groff; Maheirie; Zanella, 2010, p. 99).

Ao escolher a pesquisa qualitativa, estávamos cientes de que é uma via em que se busca voltar o olhar e a escuta para significados, sentidos, convicções, aspirações, valores e atitudes, perscrutando, em profundidade, as tramas das realidades sociais (Minayo, 2001). Denzin e Lincoln (2006) destacam a potência que este tipo de investigação tem de transformar o mundo, uma vez que seu conjunto de práticas interpretativas podem colaborar para tornar o mundo visível a partir de diferentes lentes. Na abordagem qualitativa existe uma

aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (Minayo & Sanches, 2021, p. 40).

²⁸ “Responsabilidade” trata-se de um neologismo proposto por Sobral com o objetivo de traduzir um termo russo não neológico que une responsabilidade e responsividade (Sobral, 2008).

Por isso, esta pesquisa se construiu a partir da escuta, compreendida aqui como uma aventura e uma abertura — uma experiência em que o fora e o dentro se atravessam, produzindo um espaço de ressonância no qual algo da outra pessoa reverbera em mim e, ao mesmo tempo, me desloca (Nancy, 2014; Carrara, 2015). Escutar, portanto, não é apenas recolher informações, mas permitir que sentidos se formem na relação, nesse entre-lugar onde a/o pesquisadora/or é afetada/o e também afeta.

Além disso, escutar é uma arte que exige silêncio interno, disponibilidade e humildade para ouvir a outra pessoa em sua inteireza. Escutar implica suspender o desejo de responder, interpretar ou corrigir, pois “quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia” (Alves, 2011, p. 65). Assim, ao adotar a **escuta** como **método**, assumo uma postura ética e sensível: escutar como quem se inclina, como quem se oferece ao encontro e reconhece que o conhecimento nasce da relação. Pesquisar pela escuta é, portanto, acolher vozes, silêncios, hesitações, emoções e gestos; é permitir que a pesquisa se faça como ressonância e como partilha.

Essa compreensão da escuta como método não elimina a necessidade de rigor epistemológico. Ainda que se reconheça a importância da subjetividade na investigação, não se reduz aqui o entendimento da outra pessoa e da realidade apenas à introspecção pessoal. Por isso, na construção epistemológica dos limites da abordagem qualitativa, é preciso ultrapassar essa limitação e assumir uma postura dialética, capaz de abranger o conjunto de vínculos que estruturam tanto o saber situado fora do sujeito quanto as representações sociais que conferem sentido ao universo simbólico (Minayo, 2001).

Compreendemos que a pesquisa, para além do seu caráter científico, pode ser “reconhecida como invenção em vez de prescrição”, de modo que este processo criativo não linear de invenção da pesquisa é “uma obra que reinventa a própria vida, em vez de somente explicá-la ou compreendê-la” (Zanella, 2013, p. 21). Ou dito de outra forma, com a poesia de Antonio Machado (1912, não paginado): “*Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”²⁹. Como criação, essa pesquisa também é um gesto inacabado (Salles, 1998).

Essa ideia de pesquisa como invenção, como gesto de criação, abre espaço para reconhecer o movimento próprio do trabalho qualitativo que avança em duas direções: elabora teorias, métodos e resultados, mas também reinventa caminhos, abandonando e recalculando rotas quando necessário e privilegiando novas direções, sempre em diálogo com a ideia de devir

²⁹ “Caminhante, suas pegadas são / o caminho e nada mais;/ caminhante, não há caminho,/ o caminho se faz caminhando”. Tradução livre.

científico (Minayo & Sanches, 2021). Neste caminho de pesquisar e se constituir pesquisadora me identifico com a

peessoa que lê, relê, escreve, apaga, cria e recria, questiona, questiona o outro, questiona a si mesmo, dialoga, emaranha-se nos textos que produz e reproduz para responder às suas inquietações e às demandas sociais que necessitam de aportes teórico-práticos (Groff; Maheirie; Zanella, 2010, p. 98).

A partir dessas escolhas epistemológicas e éticas, passo a apresentar os procedimentos metodológicos que orientaram a construção das informações desta pesquisa.

A entrevista como instrumento de diálogo

O instrumento escolhido para estabelecer o diálogo com as participantes e produzir informações para a pesquisa foi a entrevista individual semiestruturada, cujo roteiro se encontra no Apêndice. Esse formato combina questões previamente definidas com outras abertas, o que me permitiu manter o foco investigativo e, ao mesmo tempo, favorecer respostas espontâneas e reflexivas por parte das entrevistadas (Minayo & Costa, 2018).

É importante destacar que a entrevista, na condição de instrumento central em pesquisas qualitativas, reflete as dinâmicas das relações sociais presentes no grupo investigado. O diálogo entre pesquisadora/or e entrevistada/o torna-se um canal privilegiado para o compartilhamento de saberes, revelando aspectos das condições de vida, crenças e valores (Minayo & Costa, 2018). De acordo com Minayo (2021, p.530) “na interação propiciada pela ação comunicativa ambos se enriquecem com a proximidade e a compreensão advinda do encontro”.

Encontrando as participantes da pesquisa – técnica bola de neve

As pessoas participantes desta pesquisa foram localizadas por meio da técnica bola de neve ou avalanche, que se utiliza de uma cadeia de referências fornecida pelas/os próprias/os participantes (Vinuto, 2014; Gierczyk *et al.*, 2024). Existem três formas de realizar esta técnica: linear, exponencial discriminativa e exponencial não discriminativa (Etikan; Alkassim; Abubakar, 2016; Makwana *et al.*, 2023). Utilizamos a forma exponencial discriminativa em que cada participante indicou diversas pessoas para a pesquisa. A partir dessas indicações, nós

realizamos uma seleção criteriosa, elegendo apenas aquelas que se enquadraram nos parâmetros definidos pelo estudo.

Os critérios que estabelecemos para inclusão (ou não) de participantes na pesquisa constam no Quadro 2, elaborado por mim.

QUADRO 2 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
▪ Ser professora/or de cantos populares brasileiros autônoma/o. ▪ Ter no mínimo cinco anos de experiência profissional no ensino de cantos populares brasileiros. ▪ Atuar com pessoas maiores de 18 anos. ▪ Residir e atuar em Curitiba. ▪ Trabalhar em formato de aulas presenciais, que podem ser individuais ou coletivas.	▪ O profissional não estar em exercício da atividade docente na época da entrevista. ▪ Atuar exclusivamente com o ensino de Canto Erudito e/ou Canto Comercial Contemporâneo Americano (CCCA) que abrange diversos gêneros, como teatro musical, rock, pop, gospel, soul, country etc. ▪ Atuar exclusivamente como regente de coros. ▪ Realizar testes de seleção para admissão de alunos.

Para convidar e eleger as pessoas a partir desta técnica em forma de avalanche, seguimos alguns caminhos:

- Identificação de participantes iniciais** (fonte primária de informações): Conversamos com informantes-chave (sementes) – professoras/es que atuam com educação musical e/ou ensino de cantos em diferentes regiões da cidade – para localizar possíveis participantes iniciais. Solicitamos às/aos informantes que nos indicassem pessoas pertencentes a diferentes grupos ou nichos de atuação e que tivessem diferentes formações e tempos de experiência.
- Referência e expansão:** entramos em contato com duas professoras indicadas pelas “sementes”. Ambas atendiam aos critérios de inclusão e aceitaram participar da pesquisa. A partir da primeira entrevista solicitamos que a participante indicasse outras pessoas de sua rede de contatos que também pudessem atender aos critérios definidos. Esse movimento se repetiu a cada nova entrevista, sempre orientado pelos parâmetros da pesquisa. Assim, a rede de contatos foi se ampliando, e o quadro de pessoas indicadas cresceu, aumentando as possibilidades de localizar professoras/es que cumprissem todos os requisitos estabelecidos.

- c) **Construção de informações:** ao localizar uma pessoa que atendia aos critérios, agendamos a entrevista presencial³⁰, em local e data definidos em comum acordo. As etapas [b] e [c] ocorreram de forma concomitante. Houve um momento em que as indicações de possíveis participantes começaram a se repetir, não havendo nomes novos que atendessem a todos os critérios.

No processo completo de avalanche recebemos 18 indicações [desconsiderando os nomes repetidos] de professoras/es de cantos populares, das quais 16 eram mulheres e 2 eram homens. Este fato nos chamou a atenção e sugere um possível viés de gênero no ensino de cantos populares brasileiros em Curitiba (PR), constituindo um tema relevante para investigações subsequentes. Do total de indicações, apenas 8 pessoas atenderam a todos os critérios – todas mulheres.

Antes das entrevistas, enviamos para cada participante um e-mail contendo: a) os objetivos e a justificativa da pesquisa; b) breve descrição dos procedimentos e equipamentos que seriam utilizados; c) os benefícios e riscos (e possíveis mitigações) acerca da participação, assegurando o sigilo de identidade durante todas as fases da pesquisa e na divulgação dos seus resultados. Dessa forma, os nomes das professoras entrevistadas que aparecem no texto são fictícios, e as informações que possibilitassem alguma forma de identificação de autoria da fala foram suprimidas.

Todas as pessoas participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para uso de Imagem e Voz que seriam captados durante as entrevistas. Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) sob o parecer CAAE: 84942324.1.0000.9247.

Preparação para a entrevista

A preparação para a realização das entrevistas foi marcada por longas conversas com minha orientadora Andressa, em que falamos muito sobre a disponibilidade para a escuta que eu necessitava ter/desenvolver. Fomos acompanhadas por Dunker & Thebas (2019), que propõem quatro modos de relação no “lugar de escuta”: **hospitalidade**, ao receber a outra pessoa em sua linguagem; **hospital**, ao zelar pelo que foi dito; **hospício**, ao criar espaço para o estranho em nós e na outra pessoa ; e **hospedeiro**, ao compartilhar a experiência vivida. Essa

³⁰ Apenas uma entrevista foi realizada de modo *online*, a pedido da participante, por questões de saúde.

forma de pensar a escuta propõe à/ao pesquisadora/or o desafio e a arte de ser uma/um anfitriã/ão atenta/o, que equilibra atenção e liberdade por meio de um silêncio ativo e de intervenções mínimas que mantêm viva a pulsação do diálogo.

O silêncio da escuta hospitaleira e hospitalar ameniza a prontidão com que estamos acostumados a sentenciar perguntas e respostas, problemas e soluções, ofertas e demandas. É um silêncio robusto o suficiente para neutralizar os anticorpos da negação e escutar o que o silêncio do outro, que se infiltra no meio das palavras dele, pode estar te falando. Mas a hospitalidade da escuta é primordial para que aconteça o fundamento e a base de toda escuta possível, ou seja, para que o sujeito se escute (Dunker; Thebas, 2019, p. 77).

Na prática, isso significou cultivar um silêncio atento, capaz de acolher o que emerge sem antecipar respostas. Antes de cada entrevista, revisei minhas anotações, entre elas:

- Escutar sem pensar no próximo passo.
- Não completar a frase da outra pessoa, nem mentalmente.
- Recusa ao exercício de poder sobre o pensamento da outra pessoa e de si.
- Escutar tudo como se fosse a primeira vez: deixar-se surpreender e suspender as certezas (principalmente se eu já conhecesse a pessoa entrevistada).

Realização das entrevistas

A primeira entrevista aconteceu no dia 20 de março de 2025 e, a partir desta, recebemos outras cinco indicações. As demais entrevistas aconteceram no período compreendido entre abril e junho de 2025, utilizando sempre dois celulares para as gravações: um principal, conectado a um microfone de lapela duplo, e o outro como *backup*. A transcrição inicial foi realizada com apoio de ferramentas de Inteligência Artificial (*Notta AI* e *Microsoft Word*) e, posteriormente, revisada minuciosamente por mim após múltiplas escutas.

A seguir, apresentamos as participantes da pesquisa (Quadro 3) em ordem alfabética. As entrevistadas têm idades entre 38 e 60 anos, com tempo de experiência no ensino de cantos populares variando de 15 a 30 anos aproximadamente. Das oito entrevistadas, apenas três nasceram em Curitiba (PR).

QUADRO 3 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ana Luísa: é professora de cantos populares, produtora cultural e regente de coro. Graduiu-se em Musicoterapia na Faculdade de Artes do Paraná. Estudou no Conservatório de MPB (Curitiba – PR).
Dara: é arte-educadora, professora de cantos populares, produtora cultural, cantora e compositora. Graduiu-se em Educação Artística (com habilitação em música) na Faculdade de Artes do Paraná.
Jéssica: é professora de cantos populares e <i>Belting</i> contemporâneo, cantora e produtora cultural. Graduiu-se em Bacharelado em Canto Lírico na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Estudou no Conservatório de MPB (Curitiba – PR).
Nair: é professora de cantos populares, produtora cultural e cantora. Graduiu-se em Educação Artística (com habilitação em música) na Faculdade de Artes do Paraná.
Paula: é professora de cantos populares, produtora musical, cantora e compositora. Graduiu-se em Musicoterapia na Faculdade de Artes do Paraná. Estudou no Conservatório de MPB (Curitiba – PR).
Regina: é professora de cantos populares, cantora e compositora. Graduiu-se em Musicoterapia na Faculdade de Artes do Paraná. Estudou no Conservatório de MPB (Curitiba – PR).
Sílvia: é professora de cantos populares, produtora cultural e cantora. Graduiu-se em Musicoterapia na Faculdade de Artes do Paraná. Estudou no Conservatório de MPB (Curitiba – PR).
Tina Gonzaga: é professora de cantos populares, preparadora vocal de grupos, regente de coros e cantora. Graduiu-se em Educação Artística (com habilitação em música) na Faculdade de Artes do Paraná.

A Análise Temática (Reflexiva)

As informações produzidas nas entrevistas foram analisadas por meio da Análise Temática (AT), seguindo o modelo desenvolvido por Braun & Clarke (2006, 2013, 2019). As autoras concebem a AT como uma abordagem reflexiva, marcada pela flexibilidade teórica e pela centralidade da interpretação da/o pesquisadora/or. Essa perspectiva permite construir leituras densas sobre experiências, práticas sociais, modos de compreender o mundo e os elementos que sustentam decisões e ações (Braun & Clarke, 2006, 2013, 2019; Liebenberg; Jamal; Ikeda, 2020).

Ao longo dos anos, Braun & Clarke revisitaram e aprofundaram seu próprio modelo, processo que resultou na sua (re)denominação como Análise Temática Reflexiva (ATR). Em seu site oficial³¹, as autoras destacam que a ATR enfatiza a subjetividade e a reflexividade do pesquisador como parte constitutiva da análise. Na seção de Perguntas e Respostas (FAQ), elas

³¹ <https://www.thematicanalysis.net/>

esclarecem os tipos de questões de pesquisa para as quais a abordagem é adequada, dentre os quais destaco os pontos que justificam a escolha deste modelo nesta pesquisa: a) a ATR permite explorar desde experiências pessoais, opiniões e práticas sociais até os relatos sobre como essas práticas são compreendidas; b) a ATR possibilita examinar as razões que explicam pensamentos e ações, os elementos que sustentam e guiam as decisões e experiências, bem como as formas pelas quais objetos sociais são representados ou constituídos em contextos específicos (Braun *et al.*, 2019).

A ATR, conforme o modelo das autoras (Braun & Clarke, 2006, 2013, 2019), desenvolve-se em seis fases não lineares, caracterizadas por um movimento recursivo e contínuo. A seguir, apresento cada uma delas articulada ao processo analítico desta pesquisa.

Fases (movimentos) da ATR

- a) **Familiarização com os dados:** nesta fase buscamos uma familiarização de forma íntima com as informações produzidas que, no caso desta pesquisa, foram as entrevistas. Esta fase incluiu: audições e transcrição das gravações, revisão das transcrições, leituras e releituras das entrevistas transcritas e anotações de ideias iniciais ou casuais.
- b) **Codificação:** de forma sistemática atribuímos códigos (rótulos) concisos às informações relevantes para a pesquisa. A codificação, como enfatizam Braun & Clarke (2016), não é mera redução, mas um processo analítico que envolve leituras semânticas e conceituais. Nesse modelo, a forma de codificar é marcada pela flexibilidade e pela organicidade e se transforma ao longo do próprio processo. É um exercício reflexivo e ativo, no qual a presença, a perspectiva e a marca da/o pesquisadora/or estão sempre implicadas (Braun & Clarke, 2016; Souza, 2019). Optamos por realizar a codificação em arquivos-cópia de cada entrevista transcrita. Utilizamos o recurso de comentários do próprio Word para atribuir os códigos, formados por expressões curtas – por exemplo: 1) formação acadêmica; 2) experiência artística; 3) desafios; 4) crenças etc. Paralelamente, criamos um arquivo específico com a descrição de cada código, o que nos permitiu manter o sentido inicial atribuído e registrar a evolução dos códigos que foram sendo ajustados ao longo do processo.
- c) **Construção de temas:** é um processo ativo. A partir de similaridades que encontramos na intersecção dos códigos, iniciamos um processo de construção de temas candidatos (não definitivos). Braun & Clarke conceituaram tema

como padrões de significado compartilhado sustentados ou unidos por um [...] conceito organizador central [...]. Mas nossa compreensão de temas – algo que permanece consistente em nosso pensamento sobre AT – não é nem o “óbvio” nem o dado como certo (Braun & Clarke, 2019, p. 5, tradução nossa)³².

Com os códigos definidos, construímos uma tabela que reunia trechos de todas as entrevistas, permitindo visualizar pontos de encontro entre as falas. As similaridades foram destacadas com diferentes cores, o que nos ajudou a perceber aproximações e iniciar a elaboração dos temas. Nesta fase construímos os seguintes temas: 1) Os saberes da experiência; 2) Desafios, ações e reações; 3) As relações com alunas/os; 4) As relações com pares e compartilhamentos; 5) Crenças, princípios e valores; 6) Modos de fazer o ensino.

- d) **Revisão de temas:** verificamos se os temas candidatos apresentavam coerência interna e se dialogavam adequadamente com o conjunto das informações (Braun & Clarke, 2016; Souza, 2019). Foi necessário delimitarmos a natureza de cada tema e suas relações. As autoras alertam que nesta fase pode surgir a necessidade de subdividir ou de agrupar temas; ou ainda de abandonar por completo alguns dos temas candidatos e reiniciar o processo. Por se tratar de um processo não linear, retornamos diversas vezes aos códigos e às transcrições. Para apoiar essa revisão, construímos novas tabelas, reorganizando os dados de diferentes maneiras. Esse processo culminou com o agrupamento de temas e definição dos candidatos: 1) Os saberes da experiência [desafios, ações e reações]; b) Crenças, princípios e valores; c) As relações [com alunas/os e pares] e compartilhamentos; d) Modos de pensar e fazer o ensino.
- e) **Definindo e nomeando temas:** perguntando “Que história este tema conta?”, realizamos nova rodada de análise para identificar o núcleo de sentido de cada tema e sua contribuição para a narrativa geral. Conforme Braun *et al.* (2019), a nomeação deve ser concisa, informativa e capaz de despertar o interesse do leitor. Nessa fase compreendemos que os temas “crenças, princípios e valores” e “saberes da experiência” não poderiam ser tratados de forma estanque e isolada; pelo contrário, deveriam permear toda a discussão. Assim, escolhemos nomear de uma forma que pudéssemos ter esse movimento entre os temas: a) O que vem antes [o que orienta, move e sustenta as relações]; b) O que habita no entre [desafios e saberes] e c) O

³² “as patterns of shared meaning underpinned or united by [...] central organizing concept [...] But our understanding of themes– something that remains consistent in our thinking around TA– is neither the ‘obvious’ nor the taken-for-granted one (Braun & Clarke, 2019, p. 5).

movimento que transborda [modos de pensar, fazer e compartilhar os saberes a partir de seus princípios].

- f) **Produção de relatório:** revisitamos a questão de pesquisa, as anotações das fases anteriores (de familiarização e codificação, as listas de códigos e as definições de temas) para garantir que os temas finais respondessem à questão de pesquisa. A escrita se construiu a partir da combinação da narrativa analítica com exemplos expressivos colhidos nas entrevistas, que foram articulados à literatura existente.

A seguir, o Capítulo 1 traz um breve panorama do ensino de cantos populares em diferentes contextos de Curitiba (PR), seguido de uma reflexão e análise sobre algumas experiências vividas pelas professoras em momentos de formação e de início da carreira profissional como docente.

1. O QUE VEM ANTES

Durante o percurso da pesquisa, enquanto realizávamos as entrevistas, fomos tomadas pela alegria e pela esperança. Foram oito entrevistas. Oito bons encontros nos aconteceram com oito mulheres singulares, inacabadas, em um movimento constante de se constituir professoras, de forma única, em um tempo, espaço e circunstâncias específicos.

Quando nos colocamos em condição de pesquisa, dispomo-nos a investigar, procurar algo. Freire (1996) afirma que quando a pessoa se sabe inacabada, predispõe-se a buscar e, portanto, para o autor seria contraditória a busca sem esperança.

A esperança faz parte da natureza humana. [...] A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário [...] A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado (Freire, 1996, p. 29).

É a partir desses encontros, da alegria e da esperança que passamos a tecer as articulações entre as informações produzidas com as entrevistas e o referencial teórico. Partimos do entendimento de que o ato de ensinar [cantos populares brasileiros, no caso desta pesquisa] é produzido (e produz ao mesmo tempo) em contextos educativos que, por sua vez, “consistem em lugares de constituição dos sujeitos, de relações com os outros, de mediação com a cultura, de singularização da coletividade, de (re)produção de sentidos e cultura” (Pereira *et al.*, 2014, p. 41).

Consideramos, nesta pesquisa, que os cursos de graduação, os coros e grupos vocais locais, o Conservatório de MPB, as oficinas destinadas à formação e as salas de aulas das professoras participantes (seja em instituições de ensino, estúdios, igrejas ou na própria residência) se configuram como “espaços privilegiados de síntese subjetiva e, portanto, é fundamental pensar sobre o modo como esses lugares educativos contribuem para a constituição dos sujeitos que deles participam” (Pereira *et al.*, 2014, p. 41).

Dessa forma, inicialmente trazemos algumas notícias sobre alguns desses espaços educativos existentes em Curitiba (PR), num recorte temporal a partir do final dos anos 1980.

1.1 Fora do eixo! – O Canto Popular em Curitiba

O Conservatório de MPB de Curitiba (CMPBC) é a primeira escola de música do Brasil dedicada exclusivamente à música popular brasileira. Foi inaugurado em 1993, em homenagem aos 80 anos de nascimento do poeta Vinicius de Moraes. [...] Com a direção do maestro carioca Roberto Gnattali, responsável por criar todo o projeto

pedagógico desde o começo até 2002, o CMPBC desenvolveu uma linha didática voltada exclusivamente para a música popular brasileira [...]. Junto com a Oficina de Música Popular, administrada pela Fundação Cultural de Curitiba (FCC), através do ICAC, que também administra o CMPBC, é responsável por um grande incremento na cena da música popular brasileira na cidade de Curitiba (Base de Dados do Choro, 2026, não paginado)³³.

O Conservatório de MPB de Curitiba, como lugar de formação, fez parte da história de sete das oito professoras entrevistadas. Ainda que o CMPB seja, em nosso país, a primeira escola de música a se dedicar de forma exclusiva à música popular brasileira, antes mesmo da sua fundação, já existia em Curitiba (PR) um movimento significativo em torno da valorização da música popular, em especial no canto coral, fato que também foi narrado por algumas professoras. Portanto, vamos retomar alguns pontos sobre essa temática, já mencionados na introdução, e compartilhar breves informações sobre grupos que fizeram parte desse movimento.

A partir de suas pesquisas, Piccolo (2003, 2006) levanta a hipótese de que o aumento de procura por aulas de “canto popular” na década de 1980 tenha sido um reflexo do surgimento dos coros de “música popular”, em especial no Rio de Janeiro (RJ), que passaram a investir em um trabalho de técnica vocal. Em Curitiba (PR) também temos registros de grupos vocais e coros que começaram a se dedicar à repertórios populares já no final da década de 1980. Durante as entrevistas foram mencionados alguns grupos desta época e outros que surgiram depois: O Abominável Sebastião das Neves, Sala 15, Cardápio, Vocal Brasileirão, Vocal Curitiba, Tao do Trio, Café no Canto e os coros infantis Coral Brasileirinho e Coro Cabeludo³⁴.

Um grupo muito bacana era o Abominável Sebastião das Neves, que era do Zeca Wachelke.[...] Ele tinha um roteiro genial, né? E esse trabalho é um trabalho de um grupo vocal com cena. E foi um dos precursores aqui de Curitiba e bem legal. Desse grupo saíram, pelo menos, o Sérgio Albach, o Mário Silva, o Gláucio Groff, a Leticia Sabatella. Várias pessoas que são conhecidas da cena fizeram parte do Abominável (Nair, 2025, entrevista).

[...] um grupo chamado Abominável Sebastião das Neves, que foi um primeiro, assim, nos anos 80, 90. Em Curitiba tinha um coro cênico com essa preocupação de canto e cena (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

³³ Essas informações foram extraídas da Base de Dados do Choro, que é um dos resultados diretos do processo de registro do choro como Patrimônio Cultural do Brasil. Desenvolvida a partir de intensa pesquisa que envolveu uma equipe de trabalho com representantes e colaboradores de todas as regiões do país, a base apresenta o que talvez seja o maior mapeamento das atividades de choro do país até os dias de hoje. Cf.: <https://acervosvirtuais.ufpel.edu.br/choropatrimonio/>

³⁴ Fundado, coordenado e regido por Solange M. Gomes e Cris Lemos, em 1990, o Coro Cabeludo tinha um repertório baseado em ampla pesquisa da música brasileira, além de canções de compositores locais (Lemos & Gomes, 2005).

O coro O Abominável Sebastião das Neves foi fundado em 1989, de forma independente, por Zeca Wachelke, Carlos Wagner e Gláucio Groff como um coro cênico. “O repertório (escolhido a dedo) era sempre inusitado: misturava MPB, música pop com qualquer outro estilo que melhor apetecesse à história que queriam cantar” (Fontoura, 2018, p. 23). De acordo com as informações das entrevistas, o grupo Cardápio esteve em atividade na mesma época e era uma espécie de concorrente do Abominável. O grupo Cardápio, na ocasião, era dirigido por Liane Guariente, que também foi professora da disciplina de Canto nos cursos de Música Popular e Musicoterapia da Unespar (Sandroni, 2013). Liane foi a primeira professora do curso de Canto Popular do Conservatório de MPB, de acordo com informação obtida nas entrevistas³⁵.

No final de 1991, o Abominável encerrou suas atividades, mas Zeca Wachelke, com apoio da Fundação Cultural de Curitiba (PR), iniciou outro projeto em conjunto com Márcio Mattana (diretor cênico), Rosiane Lovato (pianista) e Cleide Piasecki (coreógrafa). Juntas/os, coordenavam o grupo Ar/Cênico, formado por 25 cantoras/es e atrizes/atores amadoras/es. Infelizmente, o grupo foi extinto pela Fundação Cultural no final de 1993.

Como o Conservatório de MPB foi fundado oficialmente em outubro de 1993, no início de 1994 foi implementado o Coral do Conservatório de MPB, já com regência de Marcos Leite. De acordo com Fontoura (2018), o diretor artístico e pedagógico do CMPB convidou Zeca e Rosiane para auxiliarem o maestro Marcos Leite, mas ele e ela não se animaram com o convite inicial. “Embora admirassem muito o trabalho de Marcos eles se sentiram mal por serem obrigados a largar o trabalho que estava em pleno desenvolvimento com o Ar/Cênico no Centro Cultural Portão” (Fontoura, 2018, p. 36). Depois resolveram aceitar.

Porém, no ano seguinte, Marcos Leite “usou todos os argumentos que tinha para convencer Roberto Gnatalli que seria muito mais interessante para o Conservatório de MPB ter um coro mais refinado, com cantores mais qualificados para representar a instituição nesta área” (Fontoura, 2018, p. 43). Convencido por Marcos Leite, Roberto Gnatalli conseguiu apoio da Fundação Cultural de Curitiba, que passou a oferecer suporte financeiro, concedendo “16 bolsas para cantores e nada mais, ou seja, não seriam garantidos os salários no final do mês para regente auxiliar e pianista” (Fontoura, 2018, p. 43), o que ocasionou em um novo afastamento de Zeca e Rosiane.

³⁵ Entramos em contato com o CMPB, via *e-mail*, para confirmar essa informação. A funcionária que nos respondeu relatou a existência de um relatório sobre os dez anos iniciais da instituição, no qual constam informações sobre os primeiros cursos. Porém os nomes das/os professoras/es foram registrados apenas a partir de 1998, não existindo a possibilidade de comprovar tal afirmação. Tentamos contato direto com a professora Liane Guariente, mas não tivemos retorno.

Então, Zeca e Rosiane reuniram as/os cantoras/es amadoras/es do Coral do CMPB que não foram aprovadas/os no teste e criaram um novo grupo chamado: Os Incríveis Cantores Normais. Dessa extinção do Coral do CMPB outros pequenos grupos também se formaram, como o trio vocal Noivas de Alfredo, o trio Três Marias e o grupo Viola Quebrada. De acordo com Fontoura (2018):

Sem exageros... Zeca Wachelke foi um dos responsáveis pela “**fatia sul**” da **renovação estética do canto coral brasileiro** iniciada por Marcos Leite no Rio. Para orgulho geral de nossa Curitiba (**fora do eixo!**), ele se destacou com dois trabalhos bem especiais: O Abominável Sebastião das Neves e o Ar/Cênico (Fontoura, 2018, p. 22, grifo nosso).

Uma das professoras entrevistadas comentou que a vinda de Roberto Gnattali, Marcos Leite e outros professores cariocas para o Conservatório de MPB gerou uma série de desconfortos com os músicos locais de música popular:

*[...] sobre essa coisa do **carioca colonizando** o curitibano. O músico popular local brigou com essa estrutura do conservatório. [O diretor] ele trouxe como grande cânone da música brasileira, os grandes compositores assim. E quem define tecnicamente quem são esses grandes compositores? A grande mídia, né? Então é uma imposição cultural, não deixa de ser, mas assim, daí ele trouxe o samba como eixo central de tudo (Ana Luísa, 2025, entrevista, grifo nosso)³⁶.*

Na década de 1990 outros grupos dedicados ao repertório de música popular brasileira foram fundados, dos quais citamos: em 1994, o Tao do Trio³⁷ e o Grupo de MPB³⁸ (GMPB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, em 1995, o Grupo Vocal Curitibôcas. Os três estão em atividade até o momento de escrita desta pesquisa. Nos anos 2000 temos o registro da criação do grupo Vocal Gogó à Brasileira, que de acordo com Nascimento (2024) era para ter sido um grande coro de MPB dirigido por Marcos Leite, que na época, rejeitou o convite e indicou o maestro Anderson Nascimento para assumir o projeto. Em 2010 foi fundado o grupo Café no Canto, dirigido por Suzie Franco, formado por suas/seus ex-alunas/os do curso de Canto Popular do Conservatório de MPB. Ambos os grupos estão em atividade até o momento desta escrita.

³⁶ Buscamos outras fontes sobre essa questão levantada pela professora, porém nos materiais encontrados não localizamos informações suficientes para confirmar ou refutar essa fala, e aprofundar esse assunto não cabe no escopo desta pesquisa. Mas escolhemos registrar a sua percepção sobre um momento histórico da música popular em nossa cidade de forma a deixar possibilidades para pesquisas futuras sobre o tema. Da mesma forma, a renovação do canto coral brasileiro na Região Sul do Brasil parece se configurar como uma possível lacuna a ser pesquisada futuramente.

³⁷ Cf.: <https://dicionariompb.com.br/grupo/tao-do-trio/>

³⁸ O GMPB é formado por profissionais e estudantes da comunidade interna e externa à universidade. Cf.: http://www.proec.ufpr.br/links/cultura/grupos_artisticos.html

1.2 As oficinas

Em relação a cursos de formação temos desde 1993, em Curitiba (PR), a Oficina de Música Popular, que acontece comumente no final de janeiro e oferece diversos cursos na área, entre os quais alguns são direcionados ao “canto popular” (Gomes, 2022). Boa parte das professoras entrevistadas falaram da importância das oficinas para sua formação tanto como cantoras quanto como professoras em início de carreira.

E eu fazia todas as oficinas. Todo mundo que vinha dar aula de canto eu fazia. Então eu queria sempre buscar informações do canto direcionado para a música popular. Que era o que eu queria, que era o que eu praticava desde sempre. E eu sempre queria mais material. E era difícil, realmente, na época não tinha muita coisa. Então nas oficinas que eu fiz na época, eu fiz com a Clara Sandroni, que foi uma grande estudiosa desse assunto, uma das primeiras que começou esse estudo mais estruturado de técnica vocal para canto popular. E gostei muito da oficina dela. Depois eu fiz várias. Fiz Rita Peixoto, Ná Ozetti (Nair, 2025, entrevista).

Eu, estudando, nunca deixei de fazer a oficina de música, até hoje eu faço também (Regina, 2025, entrevista).

E eu fiz uma oficina com a Elza Soares aqui também (Paula, 2025, entrevista).

Ainda sobre formação de professoras/es de cantos, várias professoras falaram sobre a importância do Ciclo de Oficinas Voz, Corpo e Expressão idealizado por Ana Cascardo no ano de 2011. Conforme uma matéria veiculada no jornal Gazeta do Povo (Caderno G, 2011), o ciclo de oficinas era direcionado para cantoras/es, artistas, alunas/os e profissionais da voz que desejavam aperfeiçoamento em técnicas vocais. O ciclo teve duração de 10 meses, com um encontro por mês, e tinha por objetivo “promover o intercâmbio entre alunos e profissionais do Paraná com os grandes mestres do Brasil, entre eles Felipe Abreu e Germana Guilherme, (Rio de Janeiro), Tutti Baê, (São Paulo), Izabel Padovani, de Campinas, e Babaya, (Belo Horizonte)” (Caderno G, 2011, não paginado). De acordo com o blog Em Cartaz, a última oficina do ciclo, chamada VozinVento, foi ministrada pela preparadora vocal, cantora e compositora Suely Mesquita (RJ) (Em Cartaz, 2011).

A partir de Sandroni (2017) podemos inferir que o Ciclo de Oficinas Voz, Corpo e Expressão, de acordo com a sua natureza e objetivo, pode ser considerado um **Espaço de Mediação**, em que

os professores do serviço público, privado e os professores autônomos se encontram entre eles e com outros profissionais que trabalham na área da voz cantada para estudarem e realizarem trocas frutíferas para o desenvolvimento do ensino de canto em todas as áreas (Sandroni, 2017, p. 174).

Destacamos ainda a importância das instituições acadêmicas públicas de Curitiba (PR), em especial a Unespar, que oferece cursos voltados à música popular desde 2003³⁹, e que figurou na formação de todas as professoras entrevistadas.

Independentemente da época em que cada professora iniciou suas atividades docentes, a partir de suas falas, é possível identificar que as experiências vividas por elas como cantoras e também como professoras foram influenciadas (direta ou indiretamente, mas não exclusivamente) pelos acontecimentos aqui narrados: o movimento de renovação do canto coral brasileiro com o surgimento, em Curitiba (PR), de vários grupos vocais de música popular brasileira; a fundação do Conservatório de MPB, a criação da Oficina de Música Popular e o Ciclo de Oficinas Voz, Corpo e Expressão.

No próximo tópico vamos analisar outras experiências que fazem parte deste constituir-se professora de cantos populares brasileiros das entrevistadas.

1.3 Os encontros, os começos e a experiências

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 1996, p. 53).

A busca por conhecer os caminhos trilhados pelas entrevistadas nesse tornar-se professora de cantos populares brasileiros, nos trouxe, inevitavelmente, um encontro com os seus saberes experienciais. Tardif (2014) explica que, para além de um saber construído no/durante o exercício da profissão ou na prática educativa, o saber experiencial é um saber interativo, mobilizado nas relações e que, portanto, traz as marcas desses encontros, dessas experiências vivenciadas ao longo de sua história de vida.

O processo de tornar-se professora/or, de iniciar uma carreira profissional, não advém apenas de uma série de acontecimentos objetivos (Tardif, 2014); ao contrário, é um diálogo contínuo entre a realidade e o sujeito que a transforma (Freire, 1996), é um movimento constante de afecções que diminuem ou aumentam a potência de agir e existir (Spinoza, 1677/2009). Tardif (2014) ainda complementa, lembrando que a trajetória social e profissional das/os docentes também “ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional,

³⁹ Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de 2023, o Bacharelado em Música Popular da FAP iniciou em 2003, tendo sua primeira turma diplomada em 2007. Nessa época a FAP ainda não integrava a Unespar (Universidade Estadual do Paraná, 2026b).

inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.)” (Tardif, 2014, p. 107).

Mas é a partir de sua própria história, de suas experiências, dos encontros, de antes e de agora, que cada pessoa [docente] fortalece a sua capacidade em perseverar na própria existência. A esse esforço de perseverar, de resistir, Spinoza (1677/2009) dá o nome de *conatus*. É o *conatus* que possibilita que cada pessoa tome esses “custos existenciais” como parte da sua constituição profissional para seguir [re]inventando caminhos.

Por isso, em nossas entrevistas, o ponto de partida para todas as conversas foi o mesmo: falar da ou a partir da experiência de tornar-se professora de cantos de música popular brasileira em Curitiba (PR). Neste trabalho, vamos pensar a palavra “experiência” junto com Larrosa (2002, 2011, 2018). Para o autor, “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” (Larrosa, 2002, p. 21).

A experiência como o que me passa presume que algo aconteça e que seja um algo exterior a mim. É o princípio de alteridade ou de exterioridade. Assim, “Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim” (Larrosa, 2011, p. 5).

Embora seja algo exterior a mim, o que me passa supõe que o lugar da experiência é a própria pessoa. Esse me representa três princípios: o princípio da reflexividade, como lugar de afecção; o princípio de subjetividade, em que cada um é afetado de “modo único, singular, particular, próprio. [...] princípio de transformação [...] porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação” (Larrosa, 2011, p. 7).

Continuemos, então, a pensar a experiência dessas oito mulheres a partir dos seus começos. Algumas delas nem sequer vislumbravam esse caminho, mas algo lhes passou. Foram provocadas, afetadas em encontros: com alguém que observou e percebeu potencialidades ou com uma/um amiga/o que incentivou e caminhou junto ou com alguém que pediu ajuda ou com uma/um maestra/o que indicou e confiou na sua potência ou ainda no encontro com a necessidade de subsistência.

Alguns começos vieram de bons encontros. Zanella *et al.* (2006) explicam, a partir de Spinoza (1677/2009), que bons encontros são aqueles capazes de expandir a nossa possibilidade de pensar, agir e sentir. Estes, não são planejados; simplesmente acontecem.

[...] Quando ocorre a irrupção de bons encontros, forja-se uma disponibilidade entre os sujeitos para compor algo a partir do que cada um é naquela ocasião capaz de oferecer, apontando para novos devires – outras descobertas que revelam a vida e suas possibilidades (Strappazzon; Maheirie, 2016, p. 125).

Uma de nossas entrevistadas, a professora Regina, conta que veio do interior para cursar Musicoterapia na Unespar. Ao chegar em Curitiba (PR), sentiu que um novo universo se abriu. Logo ingressou no Conservatório de MPB para fazer aulas de Canto Popular. Não demorou muito e algo lhe passou, lhe aconteceu, num bom encontro com uma professora da universidade:

— *Você quer dar aula de canto?*
 — *Mas eu não sei dar aula de canto. Eu sei cantar, mas eu não sei ensinar.*
 — *Você não tá fazendo um curso, uma formação?* [Ela sabia que Regina fazia aulas de canto no Conservatório de MPB]
 — *Tô!*
 — *Então, **você já sabe** algumas coisas. [...] É uma criança. [...] E eu acho que você ia ser muito perfeita pra dar aula pra ele e é uma forma de você **iniciar nisso**. Quem sabe você gosta e pega o gosto.*
*Pensei: Ela é bem corajosa de fazer isso, de me abrir esse espaço. [...] Aceitei! [...] Foi assim! Foi pela coragem de uma pessoa que viu que eu levava jeito e nem mesmo eu... **nem eu sabia que isso era uma possibilidade**. Porque eu estudava para mim e a partir daquele momento, eu **me tornei um canal pro outro**, né. Tudo que eu aprendia, eu já levava. [...] É, realmente todo mundo tem alguma coisa a ensinar e todo mundo tem alguma coisa a aprender (Regina, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Regina, na condição de pessoa, sujeito da experiência, permitiu-se estar “ex/posta”, vulnerável, afetada. E, assim, logo se passaram mais de 15 anos. Ela tem, desde então, uma carreira, tanto artística quanto docente, consolidada e inacabada. Desde que começou com esse primeiro aluno, colocou-se em um movimento constante de busca. Além dos cursos que fez no CMPB, participou de várias Oficinas de Música de Curitiba e do Ciclo de Oficinas Voz, Corpo e Expressão. Regina ainda nos contou sobre como os encontros com suas/seus alunas/os a provocaram a buscar cursos livres em outras áreas, em especial na Psicologia:

Muitos dos meus alunos chegam para mim, pra voltar a se conectar consigo mesmo[s] através da voz. Eu tenho muito isso. Eu não sei se é por causa da musicoterapia ou se é porque as pessoas empatizam comigo em algum lugar, [...] não consigo entender muito bem o porquê, mas se isso chega para mim, eu também senti necessidade, a vontade [de fazer novas formações] (Regina, 2025, entrevista).

As experiências de Regina trazem o que Larrosa (2002, p. 25), com base em Heidegger (1987), trata como um elemento fundamental da experiência: “sua capacidade de formação ou de transformação”. À medida que respondemos ao que nos acontece, nos passa ou nos toca, vamos construindo o saber da experiência. Para Larrosa (2002, p. 27) este saber está relacionado à “elaboração do sentido [...] do que nos acontece”. Se algo nos acontece, é porque

estamos em relação. Mesmo que um acontecimento passe ou toque duas ou mais pessoas, a experiência de cada uma é singular.

Fazendo uma aproximação teórica, trazemos para a conversa Pereira *et al.* (2012), interlocutoras de Vygotsky, a partir do qual compreendem que

o sujeito se constitui ao se apropriar dos sentidos produzidos nas relações com os outros. É no coletivo e a partir dele que o sujeito se singulariza, marcando a condição necessariamente social de todos e de cada um. Mas essa apropriação se dá de forma singular, ou seja, cada sujeito se apropria das coisas e das relações do mundo de forma única, a partir do momento e do lugar que ocupa, em um específico conjunto de circunstâncias (Pereira *et al.*, 2012, p. 41).

“Sentido” aqui deve ser compreendido, conforme explica Arndt (2015) a partir de Vygotsky (1992), como “o processo de criação de significações individuais, a partir de experiências singulares, porém produzidas e transformadas em diferentes contextos sociais, atravessado pela afetividade” (Arndt, 2015, p. 72).

No encontro com a professora Jéssica, pudemos perceber como ela foi se reconhecendo professora à medida que foi criando sentidos, produzidos nas relações com suas/seus primeiras/os alunas/os.

*Às vezes uma ou outra pessoa começava a pedir:
— Você pode me ensinar uma música que você já sabe?
E o pessoal começou a falar:
— Nossa, você tem jeito para dar aula!
Enfim, aos poucos, eu me identifiquei realmente muito, sabe? Eu não tinha nenhuma pretensão. [...] Pra mim era assim: “Nossa, eu quero entender minha voz, eu quero entender a mim mesma”. [...] E aí dando aula, eu também me achei muito nisso, porque... eu via que talvez essa minha abordagem, de ter esse olhar já mais de autoconhecimento, às vezes deixava as pessoas até muito mais confortáveis. E então, super me achei assim como professora, sabe? (Jéssica, 2025, entrevista).*

Assim como Regina, Jéssica nos contou que a profissão de professora de canto não era algo que ela esperava ou planejava ao fazer suas decisões profissionais. Embora o cantar fosse algo sempre presente em sua vida, ela via esse gesto como algo precioso, especial e íntimo. Por isso fez outras graduações, pois não queria correr o risco de trazer estresse ou tirar a beleza dessa relação que mantinha com a própria voz.

Ao terminar sua primeira graduação, Jéssica não conseguiu se encaixar no mercado de trabalho. Ainda resistindo, tentou uma segunda graduação em outra área e ao mesmo tempo ingressou no Coro da UFPR, no qual teve a oportunidade de fazer um teste para o coro de uma Ópera produzida pelo Teatro Guaíra (Curitiba – PR). Passou e teve sua primeira experiência profissional cantando e, com essa experiência, ela “tombou”. Heidegger (1987) explica que,

quando estamos abertos e expostos, viver/fazer⁴⁰ uma experiência possibilita que algo nos alcance e de nós se apodere a ponto de nos transformar. Nos tomba, nos derruba e nos atravessa.

E eu falei: “Ah, gente! Sabe o quê? Acho que no final das contas, eu tô evitando isso aí a todo custo, mas é isso que eu quero, né? E daí, ali eu fui fazer a Belas Artes” (Jéssica, 2025, entrevista).

A partir desse tombamento, Jéssica decidiu cursar o Bacharelado em Canto da Embap/Unespar. Mesmo não sendo um curso de licenciatura, foi nele que ela se descobriu professora e se identificou com a profissão. Desde então atua como tal. Também foi aluna do CMPB e participou do Ciclo de Oficinas Voz, Corpo e Expressão. Constantemente realiza outras formações relacionadas à voz e ao ensino de canto.

Já o caminho da professora Sílvia teve outros desdobramentos. Ela conta que, quando passou a ter reconhecimento pelo seu trabalho como cantora na cidade de Curitiba (PR), as pessoas começaram a buscá-la para ter aulas de canto.

Eu lembro que eu tive procuras assim, mas não tive coragem. Eu falava: “Uma coisa é cantar, outra coisa é você ensinar”. Sempre tive muito medo disso, inclusive (Sílvia, 2025, entrevista).

Ao buscar a origem da palavra “experiência” tanto nas línguas latinas quanto nas germânicas, Larrosa (2002) esclarece que encontraremos a “experiência” também como “travessia” e como “perigo”. No latim, *experir* significa antes, “provar”. Nesses sentidos, a pessoa da experiência é convocada a se expor, a se colocar em prova, a fazer uma travessia.

[Anos mais tarde] Um amigo, que foi meu parceiro por anos-luz, um dia chegou e me falou assim:

— Sílvia, vamos fazer uma proposta pra dar um curso de canto?

— Mas será?

— Não, a gente faz interpretação.

— Hum...Vamos!

*Mas tive muito medo, de fato, **tive muito medo**, porque inclusive, quando eu comecei a fazer, eu **me dei conta que não sabia** (Sílvia, 2025, entrevista, grifo nosso).*

⁴⁰ “Hacer una experiencia con algo – sea una cosa, un ser humano, un dios – significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de ‘hacer’ una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Algo se hace, adviene, tiene lugar” (Heidegger, 1987, p. 141). Tradução nossa: “Ter uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos atinge; que nos domina, nos impacta e nos transforma. Quando falamos em ‘ter’ uma experiência, isso não significa precisamente que a fazemos acontecer; fazer aqui significa: sofrer, suportar, acolher receptivamente o que nos chega, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Algo é feito, algo acontece, algo ocorre”.

Ao se dar conta do seu inacabamento, Sílvia decidiu fazer algo. Ingressou em um grupo de estudos com professoras/es de outros estados, numa espécie de fórum virtual. Quando teve oportunidade, participou de cursos presencialmente, mas em algumas circunstâncias ela se sentia estrangeira, por ser a única professora que não residia em São Paulo (SP) ou no Rio de Janeiro (RJ).

Continuou suas buscas, mas ainda nos primeiros anos da carreira, Sílvia teve um mau encontro, aquele que acontece “quando um corpo ou uma ideia ameaçam sua potência” (Strappazzon; Maheirie, 2016, p. 117). Ela contou que, em uma das escolas em que ela dava aula,

Tinha uma professora de canto que queria me ver morta. [risos] Ela queria tudo, menos que eu desse aula ali. E ela me infernizou por anos assim; acho que pra eu desistir. [...] Ela começou a falar: “Você vai estragar os alunos. A escola tá baixando o nível, chama qualquer um pra dar aula”. Pois sei lá, ela devia ter razão na época, mas isso me instigou a buscar mais ainda, porque eu falei: “Eu não sei nada mesmo, essa menina tá conseguindo destruir minha autoestima. De duas, uma: eu desisto ou eu vou atrás”, né? (Sílvia, 2025, entrevista).

Nenhum saber estabelecido sobre a outra pessoa pode abarcar o seu devenir (Skliar, 2011). Assim, uma pessoa é constituída pela forma como cada relação a afeta. Mesmo que um mau encontro diminua a sua potência de agir, ainda há o esforço em perseverar na existência, a partir de seu *conatus*, expresso em seu desejo de expandir a liberdade.

A liberdade em Spinoza coincide com a potência de ação, como a ação empreendida sobre as condições de existência a partir de um conhecimento que é uma síntese afetivo-reflexiva sobre as afecções que compõem bons encontros com nossos corpos, aumentando a potência de agir – e aí está a potência de ação como efeito dos bons encontros. Estas condições são alteritárias, relacionais, políticas, ambientais, tudo aquilo que envolve a nossa existência e produz efeitos que modulam nossa existência (Strappazzon; Sawaia; Maheirie, 2022, p. 12).

Sílvia, diante do mau encontro, ao não escolher a desistência, saiu em busca de conquistas. Podemos entender, a partir de Vygotsky (1986), que estas conquistas sempre resultarão das suas relações sociais, uma vez que para o autor “o homem é uma pessoa social = **um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo**” (Vygotsky, 1986, p. 66, grifo do autor, tradução nossa⁴¹). A partir dessa compreensão, Zanella nos explica que “essas conquistas, por sua vez, podem somar-se a tantas outras ou promover saltos qualitativos no modo

⁴¹ “For us, man is a social person = *an aggregate of social relations, embodied in an individual*” (Vygotsky, 1986, p. 66).

como se apropriam da realidade e estabelecem essas relações” (Zanella, 2004, p. 129). Sílvia se tornou uma professora incansável na busca por conhecimentos relacionados à voz e ao cantar.

A professora Nair também trouxe para a nossa conversa duas situações que viveu em seu processo de constituir-se cantora e professora de cantos que ilustram maus encontros. Uma delas aconteceu em um dos grupos que ela cantava. Nair conta que o maestro costumava alimentar a competitividade entre as/os cantoras/es.

*[O maestro] adorava as estrelas, isso era uma coisa que a gente não batia. E ele alimentava isso e não era uma coisa legal. Então, para mim, ali foi um ..., claro, eu tive um aprendizado bem bacana, [...], não vou fazer de conta que eu não aprendi nada. Claro que eu aprendi. Mas principalmente **eu aprendi que eu não queria aquilo**. Entende? Eu aprendi que as pessoas têm que ser **respeitadas** e que **eu jamais** teria um grupo ou faria parte de um grupo onde tivesse esse tipo de comportamento e eu jamais [...] dirigiria o grupo dessa forma. **Isso é um grande aprendizado** pra mim, um super! (Nair, 2025, entrevista, grifo nosso).*

A outra situação foi quando Nair iniciou a graduação no Curso Superior de Canto na Embap/Unespar. A primeira professora de canto que teve dentro do curso, já na primeira aula, a questionou sobre quais eram suas atividades:

*— Eu sou cantora de música popular, de MPB, eu canto em bar e tal.
— De hoje em diante você vai **esquecer a música popular brasileira**.
E aí, essa foi a primeira aula! [...] Eu pensei: “Gente, eu não vou aguentar isso!”.
Fui, insisti mais um tempo; acho que nem meio período fiquei, **e abandonei** [...]. **Nem tranquei, saí simplesmente** (Nair, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Ao pesquisar a história do ensino do canto no Brasil a partir do início do século XX, Félix (1997, p. 76) constatou “que todo o processo de aprendizagem de canto no Brasil é decorrente da assimilação de comportamentos, técnicas e padrões estéticos vindo de outros países, especialmente da Itália”. Na época em que Nair ingressou no Curso Superior de Canto, realmente sua matriz curricular era direcionada para o canto lírico, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)⁴². Também as discussões sobre uma Pedagogia para os cantos populares brasileiros encontravam-se em fase inicial e ainda não haviam ingressado nos ambientes acadêmicos. Pontuo isso apenas para situar o momento histórico, mas não para justificar o mau encontro.

⁴² “Esta nova proposta pedagógica para o Bacharelado em Canto se faz necessária a fim de atualizar o curso e atender às novas ênfases incluídas em 2019. O PPC anterior estava organizado para desenvolver especificamente o Canto Lírico, mas com a inclusão das ênfases *Belting* e Popular, faz-se necessária atualização da proposta pedagógica a fim de que venha a atender aos anseios dos novos estudantes e forme cantores com habilidades performáticas, com o domínio dos conhecimentos necessários à sua área de atuação” (Universidade Estadual do Paraná, 2025, p. 3).

Em ambas as situações podemos perceber que a formação de ideias sobre as afecções vividas por Nair passou por três gêneros de conhecimento, conforme nos explicam Strappazzon, Sawaia e Maheirie (2022) a partir de Spinoza (1677/2009) e Deleuze (2008): o **primeiro gênero do conhecimento** nos traz, a partir da experiência, a consciência sobre os efeitos dos afetos produzidos nos encontros vividos.

Ao escolhermos a ideia de que há encontros que aumentam a nossa potência e, por isso, são encontros que nos convêm, passamos do primeiro para o **segundo gênero do conhecimento**, que “compreende o encontro entre os corpos, suas condições e os efeitos resultantes” permitindo conhecer a causa da afecção, sem confundi-la com o efeito. Já o “**terceiro gênero** possibilita ao sujeito ultrapassar os determinantes da história em busca da liberdade, que seria definida no sentido de conseguir governar as suas próprias afecções e encontros” (Strappazzon; Sawaia; Maheirie, 2022, p. 7-8, grifo nosso).

Ao escolher não trancar o curso e simplesmente sair, Nair mostra não querer se colocar em uma situação de servidão, definida por Spinoza (1677/2009, p. 155) no prefácio da quarta parte de *Ética* como a “impotência humana para regular e refrear os afetos”. Já no encontro com o maestro, Nair começa a construir um dos principais valores do seu trabalho como professora: o respeito pela outra pessoa, ultrapassando os determinantes da sua história.

Situação semelhante à de Nair foi narrada pela professora Dara. Porém, o seu caminho tem outras nuances. Dara veio residir em Curitiba (PR) para cursar Licenciatura em Educação Artística na FAP/Unespar, trazendo suas experiências com o canto lírico e com o canto coral, que era o que sua cidade natal tinha a oferecer. Foi dentro da FAP/Unespar que ela teve um bom encontro com a música popular, que lhe permitiu novas experiências com o cantar. Porém, ainda assim, manteve seu estudo de canto lírico:

Um dia a minha professora falou:

— Dara, você vai ter que escolher: uma coisa ou outra. Porque você sai daqui com a voz toda na cabeça e você chega, na semana seguinte, com a voz toda no peito. O que que eu faço com você?

E daí eu fui entendendo também que o ensino do canto também estava muito quadradinho assim, né, tipo, ou você é uma voz assim ou você é uma voz assada. E nesse trabalho, no dia a dia com vários, você vê que a voz ela é muito extensa, muito gigante; você pode usar ela de diversas formas, ela não precisa estar enquadrada num lugar ou outro (Dara, 2025, entrevista).

A percepção de Dara dialoga com a hipótese lançada por Gelamo (2018, p. 14) de que “as áreas da educação e da clínica da voz podem funcionar, para algumas pessoas, como mecanismos de silenciamento, a depender do modo como são realizadas, ao invés de promover espaços de construção de saberes”. Podemos perceber tanto na história de Nair quanto na de

Dara, na condição de alunas de canto, uma tentativa de padronização das vozes, por parte de suas professoras, a partir de uma idealização sonora. Gelamo (2018, p. 13) alerta que nessas situações a pessoa pode “ficar desvinculada da própria voz [...], ter sua experiência empobrecida”.

A professora Ana Luísa narrou um momento de epifania que lhe aconteceu, em um dado momento, na igreja onde cantava e que a levou a buscar uma aproximação com o “canto popular” e com o ensino de canto. Ela conta que assim que veio morar em Curitiba (PR) para cursar Musicoterapia na FAP/Unespar, passou a percorrer a cidade em busca de oportunidades de outros estudos e trabalho. Foi assim que descobriu um curso gratuito de canto lírico. Na mesma época foi acolhida por um grupo de jovens de uma igreja. Não demorou muito, começou a cantar nos cultos. Ela conta que após cantar um louvor, no final do culto,

as pessoas fizeram uma fila para vir me cumprimentar, um por um. E aí eu fiquei na beirada do palco e não conseguia sair porque todo mundo queria elogiar. E o que eles diziam era assim:

— Nossa, como a tua voz é linda.

— Nossa, você tem uma técnica!

— Nossa, você estuda há quanto tempo?

— Nossa, porque a tua voz, porque a tua técnica, porque a tua voz, porque a tua técnica...

Quando a décima pessoa fez esse tipo de elogio, me deu um insight terrível assim de pensar: “É só isso que eles estão ouvindo: a minha voz; eles não ouviram o que eu disse. Eles não ouviram o que eu disse. [...] Porque eu falo uma palavra linda daquela e eles só escutam a minha voz. Não é pra isso, não é pra isso”. E daí deu essa pira na minha cabeça assim, e eu briguei com o canto lírico. [...] E pensei: “O canto lírico, antes do texto e da história, é a técnica, é o virtuosismo, é o purismo, é a afinação, é o som, é a tessitura, né? É o virtuosismo (Ana Luísa, 2025, entrevista).

A percepção de Ana Luísa a respeito do canto lírico pode ser amparada na fala de Regina Machado:

No belcanto, a beleza e o virtuosismo da execução vocal sobrepõem-se, na maioria das vezes, à inteligibilidade do texto cuja garantia de compreensão dá-se, no caso da ópera, pela existência do libreto. Assim, a voz está livre para mostrar-se plena, servindo exclusivamente ao virtuosismo da execução musical e à construção de uma expressão pautada pela aplicação de recursos técnicos. [...] Já para o cantor popular a palavra é elemento fundamental da construção do som e do sentido (Machado, 2007, p. 15).

A partir dessa epifania, o texto, a mensagem da canção e a interpretação se tornaram um valor para a cantora, algo que vai aparecer também na sua forma de ensinar, já desde o início da carreira. Depois desse momento de afastamento do canto lírico, Ana Luísa ingressou no

Conservatório de MPB, no curso de Canto Popular. Participou de inúmeras Oficinas de Música Popular e também começou a cantar em um grupo vocal com repertório popular.

O respeito à outra pessoa, uma voz não enquadrada, bem como a importância da mensagem da canção são alguns dos valores que aparecem nas falas de Nair, Dara e Ana Luísa e que vieram a permear também as suas atuações pedagógicas.

1.4 O que orienta, o que move e o que sustenta as relações

Toda pessoa pra mim é 100% interessante, de onde ela vier e com o que ela me trazer (Ana Luísa, 2025, entrevista).

Na condição de um ser histórico e inacabado, cada professora se constitui como tal em um movimento não linear e incessante, tecido por aproximações e distanciamentos, idas e vindas, decorrente de suas relações com as outras pessoas, consigo mesmas e com a realidade, e pelo modo como se apropriam da significação dessas relações nos seus contextos sociais (Zanella, 2004, 2005, 2006). Ao olharem para a própria história e falarem de si, a partir de suas experiências, as professoras compartilharam alguns valores que foram se consolidando durante esse processo de constituição de si como mulheres, como artistas e como professoras, em especial nos encontros que tiveram com suas/seus professoras/es ou alunas/os.

Nas relações que se estabelecem entre docente e discente, ambas/os se constituem pessoas sociais e “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, [...] e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 1996, p. 12). Essas diferenças residem principalmente no lugar social ocupado por professoras/es, a quem

cabe grande parte da responsabilidade sobre a **organização do espaço pedagógico e a socialização de conhecimentos científicos, históricos e culturalmente produzidos**, necessários à formação de sujeitos éticos e criativos que possam ler criticamente a realidade na qual se inserem e a qual contribuem para modificar. Por sua vez, **toda e qualquer ação pedagógica se consolida a partir de uma concepção de ser humano** e da posição que os processos de ensinar e aprender ocupam na constituição deste (Zanella *et al.*, 2006, p.6, grifo nosso).

Ao tratar da relação professora/or-aluna/o, Mariz (2016, p. 126) afirma que “no ensino tradicional de canto, tanto o conhecimento técnico quanto o expressivo são transmitidos com base numa relação geracional, de professor para aluno, através dos anos”, configurando uma relação hierárquica de mestra/e-aprendiz que traz a ideia de que a/o mestra/e é a/o detentora/or

do conhecimento e “o aprendiz, em contrapartida, é uma página em branco a ser preenchida” (Mariz, 2016, p. 126). Esse modelo não é exclusividade do ensino de cantos ou de música. Freire (1987), ao abordar a relação docente-discente, faz uma severa crítica à concepção de educação que trata a/o educanda/o como um recipiente a ser [pre]enchido pela/o educadora/or. O autor chama essa concepção de Bancária e a descreve como instrumento de opressão.

As discussões em torno da Pedagogia Vocal abrangendo concepções de ensino, abordagens pedagógicas e saberes docentes já estão acontecendo no Brasil, mas esse modelo mestra/e-aprendiz ainda pode ser encontrado no contexto do ensino de cantos populares (Mariz, 2016; Del Rio, 2021; Valle, 2023a; 2023b; Jorge *et al.*, 2026). No segundo movimento do Capítulo 2, trataremos das tendências de ensino de cantos no Brasil com mais detalhes.

Depois de extensa revisão de literatura e entrevistas com quatro professoras/es de cantos populares brasileiros do eixo Rio-São Paulo, envolvidas/os de forma ativa com o pensamento sobre a Pedagogia Vocal Brasileira, Valle (2023b, 2025) analisou questões relacionadas à formação, às especificidades dos cantos de música popular brasileira, a possíveis valores e filosofias presentes nos discursos das/os professoras/es e questões relacionadas à prática pedagógica. A partir desta análise e do cruzamento das informações com referencial teórico das áreas de canto, educação musical e etnomusicologia, a autora propôs dez diretrizes para o ensino dos cantos de música popular do Brasil, com o

intuito de auxiliar professores que desejam atuar no nicho. São elas: 1) diversidade, 2) interatividade, 3) performance, 4) criação e experimentação, 5) abordagens corporais integradas, 6) saúde vocal, 7) dimensão crítica, 8) ensino humanizado, 9) estruturação musical, 10) ensino culturalmente situado. Essas diretrizes percorrem principalmente duas dimensões: a formação do professor de canto e sua atuação profissional. Tais formulações não se propõem como método ou fórmula fechada para atuações pedagógicas (Valle, 2025, p. 11).

Dessas diretrizes, queremos chamar a atenção para duas delas: Interatividade e Ensino Humanizado, pois ambas tratam da relação professora/or-aluna/o. Com a **Interatividade**, Valle (2023b, 2025) propõe que a relação entre professora/or-aluna/o seja pautada no diálogo e na escuta da/o aluna/o “em suas expectativas e desejos como um dos elementos norteadores do processo pedagógico” (Valle, 2025, p. 11). Em relação à diretriz Ensino Humanizado, a autora reafirma a necessidade de que a/o professora/or de canto se reconheça como educadora/or e aborda a importância de se ter o entendimento sobre aquilo que fundamenta o ensino (Valle, 2023b, 2025). Consideramos que as reflexões e as propostas trazidas por Valle

(2023b, 2025) são de extrema importância para que se possa pensar novos caminhos para o ensino de cantos populares brasileiros.

Queremos reafirmar aqui, também a partir da perspectiva histórico-cultural, que toda e qualquer diretriz ou proposta de ensino (em qualquer área) sempre se consolidará a partir de um antes, que está relacionado à como cada uma/um se constitui como pessoa e como, em sua constituição, elabora a sua concepção de ser humano e marca “a posição que os processos de ensinar e aprender ocupam na constituição deste” (Zanella *et al.*, 2006, p. 6).

Esse processo de constituir-se professora/or é um movimento contínuo de significar e ressignificar a realidade, “como que uma eterna construção e reconstrução do mundo e de si próprio em suas possibilidades e impossibilidades, na medida em que o sógnico é mediador das relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos” (Zanella *et al.*, 2006, p. 8). Podemos perceber, na fala de Dara, que esse movimento incessante na relação consigo mesma é fundamental para a sua constituição e para a construção de sua concepção de ser humano, que depois refletirá sua concepção de ensino:

Ser professor, eu acho que é uma grande mistura de experiências. Assim, a gente vai usando um pouco da nossa vivência e vai colocando, mas principalmente eu acho que essa escuta mesmo: quem eu sou, como eu estou, como eu posso ficar, como eu, o que eu quero dizer, o que eu, né, como eu quero me expressar. Eu acho que a voz passa por esse lugar da expressão, muito forte assim (Dara, 2025, entrevista).

Também se mostrou um caminho interessante, para nós, buscar na fala das professoras indícios desse antes, de suas concepções de ser humano, a partir da forma como se relacionam com outras pessoas. No nosso caso, na forma como as professoras pensam e olham para os encontros com suas/seus alunas/os. Em suas falas, podemos perceber alguns dos valores que permeiam essas relações e se mostram caros para cada uma.

A escuta generosa, o acolhimento e a amorosidade, valores presentes na obra *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996), também ocupam lugar na forma de olhar para a relação docente-discente da professora Dara:

*Então acho que um professor precisa ter uma **escuta generosa**, precisa saber **acolher**, precisa mais do que saber técnica, saber tudo, eu acho que tem que ter esse **lugar amoroso**. Eu acho que ser professor, seja de música, seja o que for, tem que ter uma amorosidade naquilo que faz. Porque se não é impossível **afetar** o outro, se você não se deixa afetar. Eu acho que é isso... Eu sou muito Paulo Freire. (Dara, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Os modos como cada professora foi [e permanece] se constituindo com tal, nos bons e maus encontros que experienciaram no decorrer de suas trajetórias, tem uma dimensão estética

a partir da qual é possível “a resignificação dos sentidos e da história de vida, o que permite criar novas formas de projetar-se para o futuro e objetivar-se no mundo” (Zanella *et al.*, 2006, p. 14). A estética aqui é compreendida “enquanto dimensão sensível, modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida” (Zanella, 2006, p. 36).

A resignificação de maus encontros vividos na condição de aluna possibilitaram que a professora Jéssica atribuisse novos sentidos aos afetos decorrentes desses encontros, que se expressam nos valores acolhimento e tolerância, que Freire (1996) define como um dos saberes fundamentais da docência. “O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância⁴³” (Freire, 1996, p. 27).

*Eu tive e vi algumas experiências de professores que, às vezes, eram ríspidos ou brigavam com o aluno, quase como se ele tivesse [sic] errando de propósito assim, sabe? Ou falavam coisas do tipo: “Ah, **você não tem dom** para isso, você **não tem jeito**, vai fazer outra coisa”. E eu sempre jurei para mim mesma que eu não queria nunca ser essa pessoa, né? [...] Eu sempre tento fazer esse trabalho de **acolher**, de tratar com **paciência**, de tratar com **humanidade** (Jéssica, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Um ponto que chama a atenção na experiência de Jéssica diz respeito às coisas ditas por outras/os professoras/es de canto em um contexto de ensino. As afirmações: “você não tem o dom para isso” e “você não tem jeito” soam contrárias à ideia de igualdade proposta por Skliar (2014). Para o autor,

*Tem olhares que mancham, tem olhares que matam. Nietzsche diz que tem homens que mancham com seu olhar. Não tem pessoas manchadas, tem olhos sujos. Quando o olho vê de forma turva, já existe uma morte. O educador vê com esse olhar de igualdade, para não manchar nem matar o outro. **O professor igualador é aquele que não mancha nem mata com o seu olhar** (Skliar, 2014, não paginado, grifo nosso).*

Até aqui encontramos acolhimento, respeito, tolerância, escuta generosa e amorosidade, valores que, de acordo com Freire (1996), não são incompatíveis com o rigor e com a competência técnica-científica que docentes também necessitam. Para o autor, o ensino não pode ser pensado apenas a partir da ciência e da técnica. Numa linha semelhante, a professora Regina comenta que, por mais importante que seja o conhecimento teórico,

⁴³ Tolerância, em Freire (1996), diz respeito à capacidade de conviver com as diferenças nos modos de pensar, agir e sentir.

*não dá para perder a humanidade em prol da teoria. Sempre **a pessoa tem que tá na frente**. E cada pessoa vai pedir, às vezes, um caminho diferente, mas sempre um **olhar sensível**, né, sempre, sempre. Pelo menos para mim, funciona assim. Eu vejo que eu consigo acessar o meu aluno a partir do momento que **eu olho** para ele zerada de qualquer expectativa do que deveria ou “Eu tenho que fazer, não sei o quê”. **Escuto** o que que ele quer. **Qual é o desejo?** Porque eu acho que quando a gente vai no desejo, daí que a gente consegue alguma coisa, né? (Regina, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Ao afirmar que “não dá para perder a humanidade em prol da teoria” e que “a pessoa tem que tá na frente”, Regina desloca o olhar, que sai da obrigação do cumprimento de um roteiro técnico para a valorização ética do encontro pedagógico. Mas a sua fala sobre acessar melhor sua/seu aluna/o olhando para ela/e “zerada de qualquer expectativa” nos provocou algumas reflexões. Essa neutralidade em relação à outra pessoa faz parte da ordem do ideal; ao entrarmos em um encontro/uma relação com nossas/os alunas/os, carregamos tudo aquilo que nos constitui. Entendemos que o que é possível, nesse sentido, é a suspensão da vontade de enquadramento que irá possibilitar que a professora pare e escute “qual é o desejo”, colocando a escuta como condição de encontro com a outra pessoa. Esse gesto pode ser lido, à luz de Spinoza (1677/2009), como uma atenção às afecções que atravessam a relação: aquilo que se passa, que acontece entre professora/or e aluna/o não é neutro, pois aumenta ou diminui a potência de agir e de existir de ambas/os conforme a composição do encontro. Nessa direção, a recusa de expectativas normativas e a escuta do desejo operam como modo de favorecer bons encontros, entendidos como aqueles que ampliam a potência e abrem caminho para novos devenires.

Esse modo de pensar e conduzir a aula/encontro também se aproxima da ética pedagógica de Paulo Freire (1996): ao priorizar a pessoa e o desejo, Regina rompe com a lógica em que o aluno é tratado como recipiente de conteúdos e recoloca a relação como produção conjunta, numa dinâmica em que docência e discência se implicam mutuamente. Em contraste com práticas que produzem silenciamentos e retrações (mau encontro), a postura de escuta sensível atua como composição que preserva e expande a potência da/o aluna/o: em vez de julgar ou impor um “deveria”, cria condições para interrogar o que é possível naquele corpo e naquela história, no tempo próprio do aprender.

Assim, ao apostar em bons encontros e afastar-se de práticas que produzem silenciamentos, as professoras constroem um modo de ensinar no qual a docência se configura como travessia ética e afetiva, sustentando o processo contínuo de constituir-se professora, em que “se pergunta o que é possível, o que pode um corpo a partir da maneira em que estão organizados os modos de existir de alguém” (Strappazon; Maheirie, 2016, p. 118). Esse

movimento respeitoso em direção à/ao aluna/o pode ser também percebido na fala da professora Nair, ao mostrar que seu fazer está diretamente ligado à possibilidade do encontro como afeto:

*E para mim o canto tá muito associado à dinâmica pessoal, sempre esteve e isso é uma coisa primordial no meu trabalho, fundamental. Aquela coisa de você buscar [...] a crença [da/o aluna/o] dele mesmo nele, né. [...] Eu sempre olho além, até para eu poder buscar coisas que o aluno tem para oferecer, né? [...] O fato de você olhar e ter um **olhar carinhoso** para um aluno, carinhoso no sentido de **respeitar** [...], entender o porquê, entender que tem medo, entender que tem vergonha, entender tudo isso, te leva para um **caminho mais delicado** (Nair, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Um caminho de delicadeza, como proposto pela professora Nair, constrói-se a partir de encontros afetuosos. Skliar (2014, não paginado) diz que “Educar faz parte dos afetos. A gente escolhe afetar, ou afeição, porque implica uma relação de ‘eu te afeto e me sinto afetado’. Quer dizer uma relação recíproca”. A escolha da educação como afeto continua dependendo de um antes.

Entendemos que as discussões sobre um ensino de cantos populares brasileiros a partir de novas perspectivas, que se afastem do modelo mestra/e-aprendiz, ainda são extremamente necessárias. Mariz (2024) aponta que

como ainda é incipiente a formação em pedagogia vocal em nível acadêmico e as demandas do mercado de formação em cursos livres voltam-se eminentemente ao ganho de eficiência na obtenção de resultados técnicos e artísticos, existe, contraditoriamente, muito pouca discussão até o presente momento sobre a importância da formação complementar na própria área da pedagogia e da educação musical (Mariz, 2024, p. 12).

Concordamos com Mariz (2024) quando a autora aponta para a necessidade de se promover mais discussões sobre a formação pedagógica de professoras/es de cantos populares brasileiros. Por compreendermos, dentro da perspectiva histórico-cultural, que “toda e qualquer ação pedagógica se consolida a partir de uma concepção de ser humano e da posição que os processos de ensinar e aprender ocupam na constituição deste” (Zanella *et al.*, 2006, p. 6), junto com Valle (2023b, p. 189) nós também “consideramos fundamental a conscientização do professor de canto sobre seu papel de educador”.

Ao mesmo tempo, diante de toda a boniteza que encontramos nas conversas com as professoras de Curitiba (PR), acreditamos que deva existir, em nosso país, muitas/os professoras/es de cantos populares brasileiros engajadas/os em promover bons encontros com suas/seus alunas/os. Se a formação em pedagogia vocal ainda é incipiente, conforme afirmou Mariz (2024), então grande parte das/dos professoras/es dos cantos de música popular brasileira, espalhadas/os pelo país, construíram e continuam a construir seus caminhos e seus modos de ensinar também a partir de suas experiências e em espaços não formais, mas que ainda

permanecem invisibilizados. Daí a importância de pesquisas que possam tornar reconhecíveis os saberes da experiência de professoras/es dos cantos de música popular brasileira, de modo a contribuir com a legitimação social destes saberes (Tardif, 2014), beneficiando toda a comunidade docente dedicada ao ensino de cantos no Brasil.

2. O QUE HABITA NO ENTRE

*Por mais que você busque uma metodologia, busque os exercícios, busque um pensar, tem o **que acontece entre o professor e o aluno**, e essa construção, ela é única daquele (momento), é única daquele coletivo (Dara, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Este capítulo trata da tecitura das relações, das reflexões, dos desafios enfrentados e dos saberes. Está subdividido em dois movimentos, que abordam: I – os desafios que atravessaram os percursos, as relações e os compartilhamentos; II – os saberes e as tendências de ensino no campo da Pedagogia Vocal.

2.1 Primeiro Movimento – Os desafios do percurso

Independentemente da forma como cada professora iniciou sua carreira docente, os seus começos trouxeram desafios de diferentes naturezas. Neste primeiro movimento apresentamos algumas das adversidades narradas pelas professoras: algumas experimentadas no início da carreira e outras que surgiram no decorrer da jornada.

De acordo com Tardif (2014), nos anos iniciais (porém não exclusivamente), é comum que professoras/es vivenciem situações complexas, singulares e imprevisíveis, que exigem improvisação, discernimento, sensibilidade pedagógica e a capacidade de agir diante de circunstâncias transitórias e variáveis. É a partir dessas situações que se forma a base do saber docente que Tardif (2014) nomeia de “experiential” e Nóvoa (2019) trata como “o conhecimento profissional docente”. De acordo com o último: “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (Nóvoa, 2019, p. 204).

Os desafios que foram surgindo colocaram as oito professoras em diferentes encruzilhadas, compreendidas na perspectiva de Rufino (2021, p. 40), conforme mencionado anteriormente: “não como uma zona limite, mas como caminho, campo de possibilidade, travessia no tempo/espço que nos refaz e nos coloca a fazer da vida um inacabado diálogo com o outro”. Os desafios, as encruzilhadas, geraram questionamentos, reflexões, provocaram reações e ações, mudanças na forma de olhar para a profissão ou para o ensino, produzindo novos saberes a partir da experiência.

Um dos desafios iniciais da carreira das nossas entrevistadas foi o encontro com o não saber, com o não saber-fazer e, em algumas situações, com o não ter acesso aos conhecimentos.

A professora Tina Gonzaga, que iniciou sua carreira como professora de educação musical e regente de coro, conta que foi confrontada com o não saber logo que decidiu dar aulas de canto para pessoas adultas.

Eu tive uma aluna; ela era travesti. Ela era muito, muito, muito desafinada e tomava hormônios já naquela época, escondido⁴⁴. [...] Eu não conseguia fazer com que ela afinasse e por muita incompetência, imagina, eu tinha 24 anos, 22, sei lá, era novíssima. E aí [...] eu desisti de dar aula de canto: “Não..., isso não é pra mim. Não vou conseguir, não vou”. Hoje eu não abandonaria! Eu recomendei. [...] Mande pra quem sabia trabalhar direito. [...] E aí criei um ranço assim, com coisa de aula de técnica vocal. Achava que a técnica vocal era só para quem já cantava e queria aprender a cantar melhor. E eu não tive essa generosidade pedagógica que um educador musical deveria ter, dado [sic] a minha juventude, a minha ignorância, a minha total falta de competência (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

Embora, aqui, ela narre um momento de choque, de certezas abaladas e de desistência [do ensinar canto], anos mais tarde, em um caminho de muita pesquisa e estudo, a professora Tina Gonzaga voltou a atuar com adultos/os, acreditando que toda pessoa pode cantar e que cada uma cria e percorre um caminho próprio.

A professora Dara, que vinha de uma experiência de educação musical coletiva, nos contou que começou a dar aulas de canto em formato individual/particular durante a pandemia e com um desafio a mais: o fato de a aula ocorrer inevitavelmente em um ambiente virtual.

[...] comecei em uma situação online, que era no meio da pandemia, então, muito difícil também, né, porque eu sempre fui uma pessoa muito da aula em grupo, aula presencial, e daí de repente eu estava ali lidando com aquele serzinho, que já vem com uma outra voz, né, então foi um pouco complicado, mas ao mesmo tempo me deu essa paz de poder ter tempo..., porque cada aluno vira um universo completamente diferente (Dara, 2025, entrevista).

Os desafios experimentados por Dara nesse outro lugar de ensino, da aula individual num ambiente virtual, promoveram um encontro com o seu não saber, mas também trouxeram muitas descobertas que a constituíram como professora e permearam os seus modos de pensar e fazer o ensino.

⁴⁴ O tratamento com hormônios para pessoas trans no Brasil foi instituído no Sistema Único de Saúde (SUS) em 2008. Em 2013, a terapia hormonal foi redefinida e ampliada com a Portaria nº 2.803 (Barbosa, 2025).

E foi um pouco desafiador para mim, mas foi muito legal, porque eu comecei a entender que cada ser humano guarda muitas coisas e, através da voz, revela também muita coisa. [...] Então foi ali que começou e cada aluno veio com um repertório completamente diferente. Então pra mim também foi um desafio muito grande porque eu vim do coral, da escola de coral. Sempre trabalhei com grupos, com vozes, eu aprendi a cantar nessa relação de timbrar com outras vozes. Então essa é um pouco a minha formação e durante essa experiência que me foi convocada pelo universo durante a pandemia, eu ficava desesperada: "Meu Deus do céu, mas um exercício que dá certo para um aluno pro outro não dá; tipo um caminho que você escolhe por aqui e por ali, não adianta, a pessoa não acessa (Dara, 2025, entrevista).

Essa percepção de Dara sobre os exercícios vocais foi fundamental para que ela pudesse buscar os conhecimentos necessários (saberes disciplinares) para atender às demandas específicas de cada aluna/o. Entre os vários **saberes disciplinares**⁴⁵ abarcados pela Pedagogia Vocal estão os conhecimentos de anatomia, fisiologia e acústica, que são importantes para que professoras/es possam identificar as necessidades ou dificuldades técnicas de cada aluna/o e, a partir delas, escolher ou mesmo criar os exercícios vocais que possam atender às demandas percebidas (Corusse, 2021). Essa escolha ou criação precisa levar em consideração uma série de fatores: além da necessidade/demanda técnica a ser trabalhada, a sonoridade esperada, o tipo de repertório estudado (gênero e estilo) e, sobretudo, as possibilidades da pessoa/voz que realizará aquele exercício, uma vez que um mesmo exercício ou exercícios parecidos podem causar efeitos e respostas diferentes em cada pessoa (Corusse, 2021).

As experiências de Dara mostram como os desafios cotidianos a levaram a cultivar uma escuta sensível às singularidades de cada voz. Esse papel da escuta, como ferramenta para perceber diferenças, ajustar caminhos e compreender o que cada pessoa pode acessar, também aparece na trajetória de Jéssica que, ao iniciar sua prática docente durante sua graduação, percebeu o quanto precisava desenvolver sua capacidade de escuta para responder às demandas das vozes com as quais trabalhava. Ela nos contou:

O primeiro masterclass de canto que eu fui, eu até pensei assim: "Nossa, as pessoas estão mentindo para esse professor, não é possível!". Porque ele fazia um negócio e... daí o cantor cantava lá, daí o professor ia lá e corrigia e daí todo mundo falava: "Nossa, que diferença!". E eu ficava: "Hum [aspirado], eu não percebi diferença nenhuma, meu Deus do céu", sabe? Porque eu não conseguia ouvir o posicionamento da língua, não conseguia ouvir se a laringe tava baixa, eu não conseguia ouvir se o palato tava alto ou não tava. Então eu quis correr atrás disso e eu ficava assistindo à aula dos meus colegas. Então eu acabei me obrigando a quase a fazer um estágio, entende? (risos) [...] E como eu entrei tardiamente também na faculdade, eu me cobrei muito assim de: "Nossa, eu vejo que o pessoal já tem uma história aí que eu não tenho". E eu precisava, eu sentia que eu precisava recuperar esse tempo. Então o que eu fazia? Eu pedia para os meus colegas se eu podia assistir à aula deles

⁴⁵ No segundo movimento abordaremos novamente os saberes disciplinares que compõem o campo da Pedagogia Vocal.

[...] e ficava prestando atenção no que que a professora fazia, como que ela fazia; lapidar o ouvido mesmo (Jéssica, 2025, entrevista).

Vale salientar que, nesse relato, a professora Jéssica aborda a habilidade de escuta [lapidação do ouvido] do ponto de vista funcional. De acordo com Paes de Carvalho (2024, p. 157): “Quando o professor traz um conhecimento sobre anatomia, fisiologia vocal e fonética, muitas vezes ele poderá associar a escuta da qualidade do som com a consciência do mecanismo fisiológico envolvido na produção do som. Essa atividade é chamada de ‘escuta funcional’”.

Outro ponto que chama a atenção em seu relato é o fato de ela ter buscado uma espécie de “estágio”. Jéssica ainda contou que sempre que vai a São Paulo fazer aula presencial com seu professor, ela pede

para assistir todas [sic] as aulas do dia. Então eu já chego na primeira aula e saio na última, sabe? Justamente porque muitas vezes você viu a teoria, viu todo o embasamento, mas você precisa saber fazer essa mensagem chegar na pessoa [aluna/o] (Jéssica, 2025, entrevista).

As práticas de estágio supervisionado obrigatório compõem a formação inicial de professoras/es quando cursam licenciaturas. De acordo com Nóvoa (2019), a formação inicial é o período em que se adquire os conhecimentos científicos disciplinares e, também, os conhecimentos científicos em Educação. Tardif (2014, p. 288) ainda enfatiza que “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”. Portanto, cabe aos programas dos cursos superiores de licenciatura “conceder um espaço substancial à formação prática [...]: estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc.” (Tardif, 2014, p. 289).

Porém, para as/os estudantes de música/canto e para as/os docentes que trabalham com o ensino de canto, essa é uma realidade muito distante. Quantas/os professoras/es e estudantes tiveram ou têm oportunidades semelhantes à da professora Jéssica? Conforme abordamos na introdução e no Capítulo 1, os cursos de licenciatura em música que ofertam algum tipo de formação específica para o ensino de cantos são raros. Dentro da licenciatura a carga horária destinada aos estágios obrigatórios supervisionados é dividida entre diferentes contextos educativos, englobando inclusive escolas de educação básica; também são poucas as opções de pós-graduação em Pedagogia Vocal e, de um modo geral, elas são ofertadas por instituições particulares [o que limita o acesso].

O que resta, muitas vezes, às/aos professoras/es no início da carreira é a reprodução da experiência que viveram enquanto alunas/os. Glaser & Fonterrada (2007) em sua pesquisa sobre a formação da/o musicista professora/or, constataram que, em razão da falta de subsídios teóricos e de oportunidades de reflexão sobre a própria prática pedagógica a fim de ampliar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, observa-se que “a tendência predominante continua a ser a reprodução do mesmo modelo de ensino que experienciaram quando alunos, conscientes ou não de estar procedendo desta maneira” (Glaser & Fonterrada, 2007, p. 29).

Assim como Tina Gonzaga, Dara e Jéssica, a professora Sílvia também experienciou o não saber logo no início da carreira:

[...] tive muito medo, de fato, tive muito medo, porque inclusive, quando eu comecei a fazer, eu me dei conta que não sabia. Não sabia como dirigir as pessoas. [...] Tentei fuçar algumas coisas, mas não achava nada! Sabe nada? Nada, impressionante. Mas depois disso eu tive um estalo de ter que correr atrás, entende? [...] Foi daí que eu comecei a buscar. [...] Ai eu achei um grupo no Yahoo. Era o GEV⁴⁶: Felipe Abreu, Suelly Mesquita, Mirna Rubim... Tinha uma galera ali. [...] Eles tinham um grupo desde os anos 90 e eu: “Cara, eu vou grudar nesses caras”. [...] Foi daí que eu comecei a buscar. Comecei ir pra São Paulo e comprar tudo quanto é livro que eu via no universo. Daí era tipo: falava de canto, de voz, de fonoaudiologia, eu comprava. [...] E daí teve mais uma coisa que eu fiz. Eu falei: “Cara, eu preciso trocar com alguém” (Sílvia, 2025, entrevista).

Ainda sobre esse movimento de buscar conhecimento e pessoas com quem compartilhar, a professora Sílvia nos contou que, além de estabelecer uma parceria de estudo, pesquisa e experimentação com uma colega em Curitiba (PR), passou a fazer muitos cursos com profissionais da área de fonoaudiologia:

Todos os cursos que eu ia, não tinha professor, tinha eu, né? E coleí nessa Sílvia [Pinho] de um jeito. Ia para São Paulo, porque aí, todos os cursos a gente ia. Todos! A Sílvia tava dando um curso, a gente ia. [...] Então assim, eu enlouqueci uma época. Sabe? Enlouqueci. E tanto é que eu acho que comecei a ficar técnica demais. A ver tudo de uma forma muito técnica assim, sabe? Minha, cantando, e das pessoas também ao meu redor. E eu acho que fui criando uma certa frieza (Sílvia, 2025, entrevista).

Interessante observar que essa percepção de Sílvia sobre si mesma, em relação a uma parte de sua trajetória, encontra ressonância em discussões recentes sobre abordagens pedagógicas de ensino de canto. Segundo Mariz (2021b), há uma abordagem de ensino que a autora classifica como técnico-científica, que se fundamenta nos avanços da ciência da voz e nos conhecimentos baseados em evidência científica, para adequar os ajustes fisiológicos às

⁴⁶ Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro.

demandas estilísticas de cada gênero musical. Ela observa, contudo, que esse caminho corre o risco de se tornar mecanicista, ignorando a complexidade artística e subjetiva que envolvem a pessoa que canta.

Outra informação que queremos destacar na fala da professora Sílvia é a necessidade que ela sentiu de “trocar”, como forma de aprender e consolidar saberes, algo que também apareceu na fala da professora Dara.

Então, não existe, Rosane, a possibilidade de você crescer sem trocar! Não tem, entende? E assim, de trocar cada vez mais! (Sílvia, 2025, entrevista).

*Na verdade, a gente, quanto **mais a gente troca, todo mundo cresce**. Porque uma visão que você tem, de um olhar que você tem sobre a voz, eu vou ter o outro e **no meio** desse a gente pode descobrir uma outra coisa, que pode ser muito interessante (Dara, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Este é um dos aspectos abordados por Tardif (2014) acerca dos saberes experienciais. O autor afirma que estes saberes são objetivados à medida que são partilhados.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (Tardif, 2014, p. 52).

Porém, essa afirmação nos traz outras reflexões. Professoras/es de cantos autônomas/os (independentemente de estilo) atuam em diferentes contextos que podem ser desde uma escola de música, um estúdio, em sua própria casa, na residência da/o aluna/o ou em ambiente virtual. Ou seja, nem sempre estão vinculadas/os a uma instituição, onde poderão conviver com outras/os docentes. Então, como esse saber experiencial pode ser objetivado?

Conforme mencionamos anteriormente [na introdução], Sandroni (2017, p. 129) verificou [junto a diferentes profissionais da voz cantada] a existência de “espaços de estudo e trocas de informações, em congressos acadêmicos, em grupos de estudos e de pesquisas, em listas de discussão, entre outros”, os quais a autora nomeou como **Espaços de Mediação**.

A partir das entrevistas pudemos inferir que em Curitiba (PR) também existiram/existem espaços de mediação, como é o caso do Ciclo de Oficinas Voz, Corpo e Expressão realizado em 2011 e da Oficina de Música Popular de Curitiba, que promove cursos

desde 1993 até o momento desta escrita. Temos notícias⁴⁷ de professoras/es de canto de Curitiba que são filiados à PROCANTO e, conseqüentemente, têm acesso ao grupo de discussão e de outros mecanismos de compartilhamento proporcionados pela associação [o que não garante, obviamente, participação ativa nas discussões, rodas de conversa e congressos]. Na UFPR, o Departamento de Artes (DeArtes) mantém, desde 2022, o grupo de estudos *LabVox*, coordenado pela professora Viviane Alves Kubo. De acordo com a coordenadora, o grupo tem por objetivo “fornecer uma formação básica em pedagogia vocal para futuros professores de canto e atualização para profissionais⁴⁸”.

As professoras entrevistadas, que começaram a trabalhar com cantos de música popular brasileira nas décadas de 1990 e 2000, para além das oficinas, tiveram que buscar outras alternativas para esse “compartilhar”. Nair e Tina Gonzaga comentaram que conversavam muito com as suas próprias professoras de canto, maestras/os e também entre si, pois tiveram a oportunidade de atuar juntas como cantoras. Assim, os grupos vocais ou projetos de que faziam parte se transformaram em um espaço de discussão, experimentação e validação desses saberes.

Entretanto, para algumas professoras, as possibilidades de compartilhamento entre pares, em Curitiba (PR), parecem reduzidas e acabam se configurando em novos desafios. Quando perguntei à professora Jéssica se ela achava interessante e importante a existência de um grupo de estudo e compartilhamento de saberes aqui em Curitiba, ela trouxe uma informação instigante:

Vou te ser bem sincera, que a primeira resposta que veio na minha cabeça é não, mas é... eu tô, tô matutando nessa ideia, porque na época que eu fiz o curso [pós-graduação] de Performance e Pedagogia, eu lembro que a gente teve trocas muito interessantes. [...] foi legal ver as abordagens que as pessoas faziam lá nesses outros instrumentos que eu pudesse trazer pro canto. [...] Porque é que eu acho que eu pensei “não” no primeiro momento: eu não sei como é que é nos outros instrumentos, mas dentro do canto [lírico]⁴⁹ a gente se digladiava de uma forma absurda por conta de técnica vocal, sabe? Então é um ambiente muito... é nocivo, até tóxico, sabe? Eu até evito conviver com muitas pessoas ali da época [da graduação], simplesmente porque eu não concordo com o tipo de conduta que elas têm, sabe? Tinha muito na faculdade um negócio que eles falavam assim de: “Ah, a gente vai tratar vocês assim mesmo, porque vocês precisam criar casca”. Então, cara, isso é uma das coisas que eu odeio assim, porque para mim é ao contrário. [...] Então têm muitas pessoas com quem eu não gostaria de conviver justamente por esse viés que para mim é completamente contrário ao meu. Eu não quero macetar ninguém para essa pessoa criar casca (Jéssica, 2025, entrevista, grifo nosso).

⁴⁷ Atualmente eu faço parte do Quadro Diretor da PROCANTO (gestão 2026/2027) e participo do grupo de discussão de filiados no WhatsApp que, em agosto de 2026, contava com 235 participantes.

⁴⁸ Informações cedidas gentilmente pela professora Viviane Alves Kubo.

⁴⁹ A professora Jéssica, bacharel em Canto Lírico, atua com o ensino de diferentes estilos: canto lírico e cantos populares (brasileiros e estrangeiros).

Esse relato referente à época em que Jéssica fez sua graduação, ao descrever um ambiente de canto marcado por humilhações, competição e a exigência de “criar casca”, se aproxima com o que Rancière (1987/2023) denomina lógica embrutecedora, na qual a hierarquia pedagógica se sustentou pela produção da desigualdade e pela subordinação de uma inteligência à outra e constituiu um ambiente em que práticas pedagógicas violentas são legitimadas por discursos de mérito e resiliência reforçando hierarquias embrutecedoras.

A seguir, apresentamos trechos de duas entrevistas que ajudam a pensar como (e em que medida) acontece o compartilhamento de saberes entre professoras/es de canto. Dara comenta sobre a falta de espaços de estudo e diálogo e traz um outro ponto para reflexão que também aparece na fala de Sílvia.

*Eu sinto muita falta, aqui em Curitiba, desse lugar do estudo, do se aprofundar naquilo que você está se propondo a fazer, porque lá em São Paulo eu sinto muito isso: as pessoas têm uma ânsia em querer saber mais, em conhecer, em trocar, e também porque tem a disputa do mercado; então você sempre está se atualizando, assim. E eu sinto muita falta dessas parceiras aqui em Curitiba, às vezes, sabe? **Porque eu sinto que as pessoas chegam no lugar e falam “Ah, já tô bem, tô ok, já cheguei no meu máximo”.** E quando você vai pra fora e você leva uns ‘tapas na cara’ e fala “O quê? O que você acha que você sabe?”. Então, assim, eu gosto muito de São Paulo, me dá muito essa injeção de ânimo toda vez que eu vou pra lá, porque eu vejo que as pessoas estão borbulhando mesmo, estão se aprofundando e faz a gente se coçar, né? Quando você vê uma turma toda correndo, correndo, fala assim “Opa, eu também preciso me mexer aqui, né? Porque meu conhecimento foi até aqui”. **E aqui em Curitiba a gente tem um problema sério. [risos] Eu vou até aqui, tá ótimo** (Dara, 2025, entrevista, grifo nosso).*

***Eu busquei né, você tem que buscar.** Não existe [espaço de compartilhamento em Curitiba]. [...] E eu acho que tem que ter esse movimento. E aí **tem que ter o interesse**, sabe? [...] Porque a gente tem que ter uma humildade, né, de entender que você não sabe tudo mesmo e acabou, né. Se você souber já pode morrer, pode morrer amanhã, já sei tudo. Mas... **E as pessoas parecem que chegam num limite, [...] não sei o que acham, que já deu, né?** Isso que é doido (Sílvia, 2025, entrevista, grifo nosso).*

A professora Sílvia também nos contou que no início de sua carreira se deslocava até São Paulo para fazer cursos. Sobre esse movimento que ambas as professoras perceberam ser muito maior em São Paulo (SP), queremos refletir sobre duas questões. A primeira diz respeito ao fato [conforme já sinalizamos na introdução] de que o eixo Rio-São Paulo concentrou o maior número de pesquisas em Pedagogia Vocal no período analisado por Jorge *et al* (2026): de 2015 a 2024. Também foi nesse eixo que surgiram os primeiros grupos de estudo na área, congressos, associações e inúmeras formações.

As percepções de Dara e Sílvia sugerem que a circulação de saberes não depende apenas da existência de instituições, mas da densidade de encontros que cada contexto favorece e, sobretudo, do interesse pessoal. Dara identificou em São Paulo uma dinâmica marcada por

maior trânsito de referências e práticas, ainda que atravessada pela aceleração que Han (2015) descreve como a exigência de produzir mais, sempre mais, num ambiente de muita competitividade. O “movimento” que elas percebem não é neutro; ele opera dentro da lógica de desempenho, em que a multiplicidade de ofertas também funciona como mecanismo de pressão (Han, 2015).

Em contraste, ambas reconhecem que, em Curitiba, mesmo com um conservatório e cursos superiores de música, o debate tende a se dispersar, produzindo a sensação de rarefação e de estagnação, refletidas no pensamento de docentes que acreditam não precisar estudar mais, pois o conhecimento que possuem basta. Essa escolha: “*Eu vou até aqui, tá ótimo*” pode indicar um ponto em que seguir adiante começa a ameaçar a forma como a pessoa se reconhece no próprio fazer. Há uma tentativa de preservar, conservar – como uma forma de proteção diante daquilo que poderia deslocar, afetar e exigir reinvenção, empobrecendo o processo formativo de si e da classe (Rolnik, 2018).

A questão da competitividade também aparece na fala da professora Regina:

Eu sinto ainda, às vezes, um pouco, que é como se fosse – cada um tem um segredo (risos) e se eu contar o meu segredo, o outro vai copiar o segredo do outro. Só que não existe isso, porque a mesma ferramenta, a mesma formação[...], feita por pessoas diferentes, vão ser feitas de formas diferentes. Mas eu percebo muito isso, eu acho que tem uma mística assim, sabe, do “o meu conhecimento eu não abro” e, às vezes, eu sinto que isso inclusive se reflete no aluno. É um pouco polêmico o que eu vou dizer, mas às vezes eu sinto que tem professor que segura um pouco o que sabe. Ou porque ele quer segurar o aluno por mais tempo ou porque ele tem, por exemplo, aquela instituição, às vezes que ele trabalha, que exige que ele tenha um passo a passo assim (Regina, 2025, entrevista).

Eu não sei, eu não sei se eu não conheço as pessoas que estão se aprofundando nesse assunto, mas eu sinto que as pessoas nem querem falar sobre o seu trabalho, tipo assim, “não, deixa eu guardar aqui o meu assunto pra mim mesmo, pra mim”. É uma pena, porque eu acho que todo mundo cresce, né? (Dara, 2025, entrevista)

Aqui, o saber passa a ser tratado como recurso individual, algo que se guarda para si, um capital. Essa lógica se aproxima do que Han (2015) denomina de sociedade do desempenho, em que cada um se converte em “empresário de si mesmo” e se ocupa apenas do próprio percurso. Nesse movimento, o compartilhamento se enfraquece e contrasta com a ideia de legitimação dos saberes experienciais a partir da relação com os pares, defendida por Tardif (2014). O “segredo”, que ela menciona, apresenta um modo de funcionamento que transforma o conhecimento em marca pessoal e capital de mercado, e não em prática compartilhada.

Outro momento desafiador para a professora Regina surgiu quando ela trabalhou em uma escola de música. A partir dessa encruzilhada ela pôde fazer novas escolhas para sua vida profissional:

Eu pensava “meu Deus, o que que eu estou fazendo aqui? Ou “o que que eu faço agora? Travei? Não sei o que faço” [...] não necessariamente pela aula em si, mas pela forma como o aluno chegava. Muitos adolescentes ou crianças, assim, pré-adolescentes que os pais meio que obrigavam a ir e eles não queriam estar lá. [...] Esses foram os momentos mais difíceis, tanto que eu acabei saindo da escola de música, entendendo que não era o ambiente que eu queria ficar mais, porque eu queria muito que as pessoas viessem até mim por desejo mesmo e não por obrigação (Regina, 2025, entrevista).

A situação descrita por Regina parece sugerir também que a lógica neoliberal atravessa a infância, gerando agendas saturadas e expectativas de desempenho que não nascem do desejo das crianças, mas das projeções das/os adultas/os. Na sociedade do desempenho, como aponta Han (2015), o imperativo de “poder mais” e “fazer mais” se estende às famílias, que passam a organizar a vida das/os filhas/os como um projeto de investimento contínuo. Nesse contexto, muitas crianças chegam às aulas já esgotadas ou desinteressadas, pois não tiveram espaço para desejar. Essa ausência de desejo, produzida pela saturação de atividades e pela positividade do desempenho (Han, 2015), recai sobre a professora, que se vê sozinha tentando mobilizar uma/um aluna/o que não escolheu estar ali.

A questão do desejo de aprender aparece como um desafio para as professoras Paula, Sílvia, Ana Luísa e Jéssica, sobretudo porque esse desejo, que deveria impulsionar o encontro pedagógico, parece se apresentar hoje, de forma frágil ou oscilante. Elas relatam a dificuldade de conduzir aulas com estudantes de gerações mais jovens, marcadas por modos distintos de atenção, relação e engajamento, ou com pessoas que não demonstram vontade de aprender, com aparente perda de ânimo e resistência para conhecer o novo ou para fazer diferente.

Eu me questionava enquanto professora. Eu ficava: “Nossa, será que eu tô sendo ruim? Será que eu não tô fazendo direito? Onde que eu tô falhando? [...] Eu acho que realmente ele [aluno], ele me fez questionar mesmo se [...] eu era boa o suficiente enquanto professora, sabe? Até eu entender que nem tudo depende de mim (Jéssica, 2025, entrevista).

Sílvia, por sua vez, mostra exaustão diante da repetição constante de orientações que parecem não produzir efeito:

O desafio eu acho que é, às vezes, você chegar num resultado que não depende só de você, sabe? [...] E eu acho que eu tô chegando num ponto assim, que eu tô ficando muito sacuda de ter que falar a mesma coisa dez vezes (Sílvia, 2025, entrevista).

Esse fenômeno é descrito por Han (2015, p.31): “O excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. Modifica radicalmente a estrutura e economia da atenção”. A dificuldade de foco pode ser mais que um traço individual; pode se apresentar como a expressão de uma subjetividade moldada por um ambiente saturado, que favorece a dispersão e a multitarefa. Esta última “não representa nenhum progresso civilizatório. [...] Trata-se antes de um retrocesso” (Han, 2015, p. 31). Nesse mesmo movimento, Larrosa (2011, p. 22) lembra que é “incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta”, apontando como a saturação de estímulos também empobrece a possibilidade de ser afetada/o, condição essencial para a experiência e para o aprender.

O relato de Jéssica aprofunda essa tensão entre esforço, frustração e desejo:

E ele tinha muita, tem ainda, muita dificuldade com fazer as notas mais agudas, né? E aí toda aula era uma desconstrução de um padrão para construção de um novo e, às vezes, quando ele acessava, ao invés de ficar feliz, ele falava: “Nossa, mas deu trabalho, né?”. [...] Porque a pessoa não comemorava a vitória e ainda ficava assim, tipo: “Ah, não, mas se for todo esse trabalho, eu prefiro não”. Mas mesmo assim, voltava no dia seguinte e voltava e voltou durante anos, entende? (Jéssica, 2025, entrevista).

No caso de Paula, a dificuldade emerge no contexto coletivo:

[Um projeto com aulas de canto coletivo] gerou competição; o propósito era não fofocar, não competir, né, justamente o que a sociedade quer incutir na gente, e aí, cara, entrou umas imaturidades no meio, de uns movimentos assim, que eu não dei conta. Isso é uma dor! Quase enlouqueci! O projeto é tão lindo e tem esses movimentos por fora, assim, uma coisa muito louca, conhecendo as novas gerações, os buracos [...], e eu acho que as mais novas, elas estão talvez com tantas ferramentas nas mãos, que às vezes se perdem (Paula, 2025, entrevista).

Em grupos marcados pela comparação constante (característica da sociedade digital, Han, 2017) , a convivência se fragiliza, pois a lógica contemporânea tende a eliminar tudo aquilo que introduz diferença, resistência ou opacidade, favorecendo relações cada vez mais homogêneas e imediatas (Han, 2017). A competição entre iguais pode produzir isolamento, pois “não se forma nenhum nós político com capacidade para uma ação comum” (Han, 2014, p. 22).

Estes e tantos outros desafios vividos pelas professoras nas encruzilhadas do início e do decorrer da docência, em bons e maus encontros, configuram-se como experiências formadoras no processo contínuo de constituir-se professora. Nessas situações, a presença da/o aluna/o acaba por provocar deslocamentos existenciais, pois

é na relação com o outro que a nossa existência também é interrogada. A presença do outro questiona a nossa experiência, ou seja, questiona o que pensamos e, ao mesmo tempo, como vivemos isto que pensamos. O outro, deste modo, altera a nossa existência, a nossa temporalidade e espacialidade, o nosso horizonte singular (Groff, 2015, p. 72).

Ou seja, constituir-se professora é uma experiência que demanda interrogar certezas; isso exige um gesto de interrupção dos automatismos da ação: parar para pensar, olhar e escutar mais devagar, suspender temporariamente juízos e expectativas, cultivar a atenção e a delicadeza, abrindo espaço para a arte do encontro, para que algo nos atravesse e nos aconteça (Larrosa, 2002). Os desafios são, nesse sentido, a base dos saberes experienciais, aquilo que Tardif (2014, p. 49) nomeia de “condicionantes”: situações concretas que escapam a definições acabadas. Ao enfrentá-los, cada professora desenvolve o *habitus* – “certas disposições adquiridas na e pela prática real” – que se transformam em estilos de ensino, macetes/estratégias e modos singulares de ser e fazer (Tardif, 2014, p. 49).

Assim como Tardif (2014) aponta para a necessidade de legitimação dos saberes produzidos pelas/os professoras/es em sua prática cotidiana, Nóvoa (2019) também toca nessa questão, afirmando que essa legitimação não se construirá enquanto as/os docentes “estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido ‘fora’ da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas acadêmicas, seja pelos cientistas da educação” (Nóvoa, 2019, p. 204). O autor ainda propõe uma aproximação com Spinoza (1677/2009), tratando esse saber como o terceiro gênero do conhecimento, formando assim o tripé fundamental da formação docente: conhecimento científico, conhecimento pedagógico e conhecimento docente (saber experiencial). Assim, a partir deste terceiro gênero, ao enfrentarem os condicionantes cotidianos do ensino, as/os professoras/es têm a possibilidade de atravessar essas encruzilhadas e consolidar seus saberes, gerindo as suas próprias afecções. É nesse entre, tecido pelas relações, pelos impasses e pelas escolhas cotidianas, que se inscrevem os saberes e fazeres docentes.

Importante assinalar que o fato de buscarmos, por meio da pesquisa, o reconhecimento e a legitimação dos saberes produzidos pelas/os professoras/es na e pela experiência não implica a desvalorização da formação acadêmica; pelo contrário, como argumentam Pott e Campos (2019), a universidade constitui um espaço privilegiado de mediação cultural, no qual a pessoa amplia suas capacidades analíticas e desenvolve um pensamento crítico-reflexivo. Por isso, destacamos a necessidade de, na condição de pesquisadoras/es e professoras/es de cantos, lutarmos por mudanças nos programas das graduações em Música existentes e pela criação de novos cursos em instituições públicas que possam contribuir de modo efetivo para a formação de professoras/es de cantos.

2.2 Segundo Movimento – Dos saberes

Porque eu trabalhei muitos anos com uma lógica de começo, meio e fim do trabalho, sem fim né, com os objetivos, só que sem enxergar tão bem qual é o meu processo. E aí eu fui tapando os buracos que eu tinha, estudando coisas, dúvidas que os alunos tinham e que eu não queria dar aquela resposta que eu tinha, não me parecia ainda a resposta (Paula, 2025, entrevista).

Nessa travessia empreendida por Paula, para tornar-se professora de canto, é possível observar que seus modos de fazer e pensar foram se modificando no caminho, possibilitando que hoje ela tenha melhor compreensão sobre sua concepção pedagógica. De acordo com Saviani (2021), a pedagogia se organiza a partir da prática educativa e em função dela, buscando orientar intencionalmente o processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia, além de explicar o fenômeno educativo ou seu papel social também se dedica a formular métodos, procedimentos e diretrizes que respondam ao problema central da relação docente-discente. A partir de sua experiência como professora (saberes experienciais), dos conhecimentos apreendidos em diferentes formações (saberes disciplinares e pedagógicos), Paula conseguiu eleger os conhecimentos a serem abordados em suas aulas, bem como construiu e vem construindo uma forma própria de conduzir o ensino.

Os **saberes disciplinares** dizem respeito aos diferentes campos do conhecimento historicamente produzidos e socialmente legitimados, tal como se organizam nas universidades e nas escolas sob a forma de disciplinas e cursos específicos. Esses saberes, oriundos das tradições culturais e dos grupos sociais produtores de conhecimento, são transmitidos nos espaços acadêmicos e compõem uma dimensão fundamental da formação docente (Tardif, 2014; Block & Rausch, 2014).

No caso da Pedagogia Vocal, os **saberes disciplinares** provêm de diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Mariz (2021a), em um vídeo veiculado no canal da PROCANTO na plataforma YouTube, podemos compreender a Pedagogia Vocal como

um campo de estudos que se forma a partir de várias áreas pertinentes ao ensino do canto e à formação artística do cantor. Além da área da **música**, que, é claro, é fundamental para o desenvolvimento da arte do canto, a pedagogia vocal se forma também a partir das áreas da **fisiologia** e da **acústica** vocais, da **fonética**, da **psicologia**, da **antropologia**, da **sociologia**, da **pedagogia** e de suas diversas **teorias educacionais**, entre outras. É a partir deste caldo multidisciplinar de conhecimento que a pedagogia vocal estrutura seus alicerces, dentre os quais estão o aprendizado da **técnica vocal**, o **desenvolvimento musical e artístico** do cantor e o aprofundamento do conhecimento da **cultura** em geral e do **autoconhecimento** do aluno em si (Mariz, 2021a, não paginado, grifo nosso).

A perspectiva multidisciplinar apresentada por Mariz (2021a) dialoga com as contribuições de Lã (2014), que ressalta a necessidade de a/o professora/or de cantos articular conhecimentos de anatomia, fisiologia, acústica, produção vocal, percepção auditiva e musicalidade.

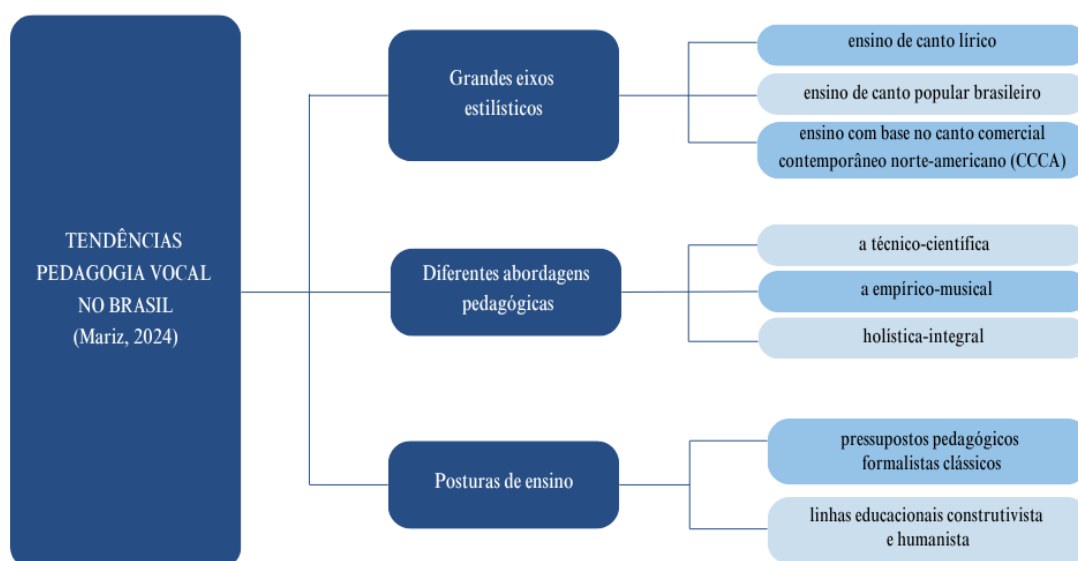
Além dos saberes disciplinares, outros conhecimentos engrossam esse caldo multidisciplinar da Pedagogia Vocal, como é o caso dos conhecimentos pedagógicos. Estes, aparecem na tipologia de Tardif (2014, p. 36) como **Saberes da Formação Profissional** [das ciências da educação e da ideologia pedagógica] e são definidos como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. As ciências da educação, que têm como objeto de estudo a/o docente e o ensino, produzem conhecimentos que buscam ser incorporados à prática pedagógica; são “saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores” (Tardif, 2014, p. 37). A **ideologia pedagógica** [**saber pedagógico**] pode ser compreendida como o conjunto de concepções, teorias da aprendizagem e modos de ensinar que informam as escolhas metodológicas e as ações desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

Os **saberes pedagógicos** não operam de forma neutra ou meramente técnica, pois expressam concepções de educação, de ensino e de relação entre educadoras/es e educandas/os que orientam a prática docente em suas múltiplas dimensões (Tardif, 2014; Block & Rausch, 2014). Como destaca Pimenta (2000), é no contato com esses saberes que as/os docentes encontram instrumentos para interrogar e alimentar suas práticas, produzindo novos saberes pedagógicos na ação [a partir da experiência], a partir do confronto com as situações concretas do ensinar.

2.2.1 Pedagogia Vocal e saberes pedagógicos

No campo da Pedagogia Vocal, as questões pedagógicas foram discutidas por Mariz (2013, 2016, 2021b, 2024), que propôs uma categorização das tendências de ensino de canto no Brasil, conforme indica a Figura 1. Essas tendências podem ser compreendidas a partir de diferentes prismas analíticos, os quais envolvem o universo musical abordado, as concepções e vivências relacionadas à voz e as filosofias e posturas pedagógicas que orientam a prática docente. Esses prismas, que serão detalhados a seguir, não se organizam necessariamente de forma fixa ou isolada e podem se articular no cotidiano do trabalho pedagógico.

FIGURA 1 – TENDÊNCIAS DA PEDAGOGIA VOCAL NO BRASIL PROPOSTAS POR MARIZ (2024)



Fonte: Jorge *et al.* (2026).

2.2.1.1 Pelo prisma dos grandes eixos estilísticos

Mariz (2024) afirma que é possível perceber no Brasil um predomínio do ensino de canto lírico, dos cantos de música popular brasileira e do canto popular de base comercial norte-americana (CCCA). Cada um desses eixos mobiliza estéticas, usos da voz e expectativas distintas, o que faz com que os percursos de formação vocal se constituam de maneira diversa, influenciando objetivos, métodos e modos de ensinar. Também se observa que cada vez mais os cantos de música popular brasileira vêm assimilando elementos do CCCA (Mariz, 2024; Valle, 2023b).

Como vimos na introdução, havia em nosso país [nos anos 1970/1980] um receio por parte das/os cantoras/es de música popular brasileira em buscar aulas de canto, pois muitas/os professoras/es vinham do canto lírico, o que alimentava o medo de terem suas vozes padronizadas e perderem sua identidade artística (Machado, 2012; Piccolo, 2006). A professora Jéssica nos contou que, antes de ingressar no Bacharelado em Canto Lírico, ela pensava assim:

o discurso que eu tinha para mim mesma: eu achava que era uma relação tão íntima e tão especial com a minha voz, que eu não queria trazer estresse para esse campo. Pensei: se eu for estudar, se eu for me profissionalizar nisso, eu vou acabar tirando uma beleza, uma pureza, colocar um estresse em cima de um negócio que para mim é tão importante e eu não, não quero (Jéssica, 2025, entrevista).

Interessante que essa questão ainda é ponto de discussão atualmente. Recentemente, a PROCANTO organizou uma roda de conversa⁵⁰ para discutir o tema “Professores de Canto e Fonoaudiólogos: convergências, divergências e a importância de cada área na prática vocal” e, embora o foco fosse outro, houve um momento em que o professor Mauro Fiuza refletiu sobre a predominância histórica do canto lírico na Pedagogia Vocal Brasileira. Em sua opinião essa ideia está ultrapassada: “se você ainda tem essa visão de que o canto clássico vai te dar base para tudo, você está atrasado” (Fiuza, 2026, não paginado), destacando que hoje, a pedagogia do “canto popular” já está consolidada e ‘não sofre’ mais desse engessamento.

Em contrapartida, a professora Joana Mariz apontou que é possível encontrar resquícios desse pensamento no ambiente das universidades públicas. Ao refletir sobre esse cenário, a professora afirmou:

A gente tem a impressão de que essa página está virada, porque a pedagogia vocal popular aqui no Brasil, ela está muito forte, está muito fortalecida e são, em geral, professores que foram estudar bastante, até porque tinham que entender como fazer por uma vertente diferente. Isso já vem de 40 anos para cá, tá? Não é ontem que começou. A gente já tá numa segunda geração e terceira geração [de professoras/es e pesquisadoras/es]. No entanto ainda tem essa coisa lenta, ainda tem um pouco esse lugar de reserva também, que é uma certa reserva de mercado, de reservar esse lugar mais elevado para uma pedagogia de canto lírico (Mariz, 2026, não paginado).

Nesse contexto, torna-se relevante um achado de nossa revisão (Jorge *et al.*, 2026) trouxe acerca dos saberes docentes de professoras/es dos cantos de música popular brasileira. Observamos que em 38% dos estudos houve uma preocupação em delimitar o que se entende por ‘canto popular brasileiro’⁵¹, seja através de um recorte temporal, seja a partir de questões estéticas, apresentadas em forma de características inerentes ao gênero musical (Mariz, 2016; Albuquerque, 2017; Sandroni, 2017; Elme, 2019; Dengo, 2020; Guerra, 2021; Carvalho, 2022; Lima, 2022; Aleixo, 2023; Martins, 2023; Valle, 2023a, 2024; Santos, 2024).

Uma das principais características/valores dos cantos populares brasileiros presentes nos estudos é a diversidade, que de acordo com Valle (2023b), refere-se

1) aos diferentes gêneros que compõem a música popular brasileira, seus repertórios e estéticas; 2) aos procedimentos vocais adotados pelos cantores; 3) às variadas propostas artísticas, ainda que dentro de um mesmo segmento ou gênero; 4) às formas de transmissão destas músicas e aos processos pedagógicos utilizados (Valle, 2023b, p.183).

⁵⁰ A roda de conversa foi realizada no dia 23 de abril de 2026 e mediada pela professora Juliana Franco, contando com a participação dos professores Mauro Fiuza e Fernando Zimmermann e das professoras Joana Mariz e Flávia Caraíbas (que também é fonoaudióloga). Pode ser acessada neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=QIZBr7G9YSQ>

⁵¹ Mantivemos no singular, pois foi a forma mais encontrada na revisão (Jorge *et al.*, 2026).

Essa diversidade também leva à singularidade, expressa em outro valor: a não reprodução de padrões hegemônicos da voz, que resulta na marca pessoal que cada cantora/or ou intérprete imprime ao seu canto (valorização da identidade artística). Outra característica importante diz respeito aos traços informais da fala que compõem o gesto entoativo da/o intérprete.

Dessa forma, os cantos de música popular brasileira, que trazem em si essa diversidade (cultural, estética, estilística), demandam por um ensino pautado em uma série de valores e princípios. Aproximadamente 70% dos estudos de nossa revisão apontam para a busca de um ensino de cantos populares brasileiros que extrapole os conhecimentos musicais e técnicos (Jorge *et al.*, 2026). Além da busca por uma singularidade vocal, destaca-se ainda a valorização do conhecimento da cultura e do contexto em que está inserido, bem como o “contato profundo com o repertório e o conhecimento da produção fonográfica da música popular brasileira” (Corusse, 2021, p. 154); “a não sobreposição do virtuosismo técnico à mensagem da canção; a valorização da genealogia vocal⁵²; a pluralidade estética e técnica” (Valle, 2023b, p. 196).

Em nossa pesquisa, entrevistamos professoras que atuam principalmente, mas não exclusivamente, no eixo “cantos de música popular brasileira”. Algumas relataram que também recebem alunas/os que desejam estudar o repertório de música pop internacional, teatro musical estadunidense ou música gospel. A professora Tina Gonzaga comentou que, no início de sua carreira, especialmente no trabalho com coro infantil, ela carregava algumas certezas que foram se modificando no decorrer do caminho:

Eu tinha uma certeza de que a música brasileira era o caminho, pela facilidade da língua. Hoje em dia já não penso mais assim. [...] E uma das minhas hipóteses era exatamente assim: a facilidade da língua, a proximidade com o fazer cultural local, esses argumentos todos, né? A música brasileira é muito rica, né? Então você tem do lundu ao hip hop dos anos 2000, a gente tem uma miríade de possibilidades estéticas e estilos para inúmeros trabalhos. Mas no canto, no curso de teatro, eu tive que me render aos musicais também. [...] Então acho que o professor de canto tem que tá aberto a possibilidade de repertórios (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

Já a professora Paula comentou que, no início de sua carreira, fez algumas reflexões sobre as questões estilísticas:

⁵² De acordo com Machado (2012), o termo “genealogia da voz” foi formulado por Júlio Diniz (2003) em sua obra *Sentimental demais: a voz como rasura*. Acerca dessa genealogia, a autora afirma: com base nessa percepção – de que as tendências da voz na canção popular urbana brasileira, partindo de um comportamento matricial, oferecem fontes tanto para a conservação quanto para mudança de padrão estético –, é também possível afirmar que a consolidação de uma tradição no modo de cantar foi sendo transmitida de geração a geração pela prática da escuta e, até certo ponto, da imitação. [...] Essa genealogia da voz é facilmente percebida por meio de estudos de relatos dos próprios cantores, que revelam em depoimentos recorrentes as vozes que foram referência para sua formação e mesmo aquelas que imitavam no início de suas carreiras” (Machado, 2012, p. 21).

Ah, eu vou dar aula baseada no bel canto ou no Belting ou na fonoaudiologia da voz cantada? Porque eu achava que isso é um padrão que você coloca em algo; que o ideal é não ter tantos padrões; é ter ferramentas, né, sobretudo o canto popular. Aí eu me achei no canto popular muito em função disso, assim, observando tanta diversidade do canto popular brasileiro que a gente não encontra em tantos outros cantos, que sempre tem um padrão um pouco maior na maioria dos cantos populares, né, e o canto popular brasileiro é muito diverso (Paula, 2025, entrevista).

A professora Jéssica comentou durante a entrevista que, além da formação em Canto Lírico na faculdade, fez também formações em Canto Popular no CMPB e em *Belting Contemporâneo*⁵³, que lhe possibilitam atuar com diferentes eixos estilísticos. Diante dessa formação múltipla, durante nossa conversa perguntei qual era o caminho que ela trilhava no ensino dos cantos de música popular brasileira, e ela trouxe uma forma de pensar que talvez reflita essa assimilação de elementos do CCCA na música brasileira, pontuada por Mariz (2024). Jéssica explicou que trabalha a partir do *Belting Contemporâneo* em suas aulas, seja qual for o eixo estilístico:

É porque a técnica do Belting⁵⁴, apesar de ela ter esse nome, ela é uma técnica global, sabe? Ela é uma técnica que fala muito a respeito da fisiologia, de você conhecer o teu aparelho. Então, ela não traz só as sonoridades que vão ser usadas pra pop americano ou pro teatro musical, no final das contas, né? Ela traz um conhecimento de como você produzir uma gama enorme de sonoridades, né? Então, dentro da técnica do Belting Contemporâneo, eu consigo ensinar pessoas [...] dentro da música popular. [...] Até porque a nossa MPB tem emissões que são mais fortes; a gente que às vezes tem um certo preconceito e acha que dar o nome de Belting, porque é um nome americano, você vai americanizar a emissão da pessoa e não! Não, sabe, fazendo de forma consciente não vai, não vai acontecer isso, né? (Jéssica. 2025, entrevista).

Independentemente da escolha do nicho de atuação, é importante que professoras/es conheçam as especificidades, os valores e as condutas vocais que são relevantes dentro do eixo estilístico que irão trabalhar. Mariz (2024) também destaca, a partir de várias pesquisas⁵⁵ científicas, “que não existe uma técnica vocal única que dê conta de todos os tipos de sonoridade, mas que há diferentes maneiras de se ajustar fisiologicamente o aparelho fonador a fim de produzir uma gama de sonoridades diferentes” (Mariz 2024, p. 8).

⁵³ “Método desenvolvido pelo Maestro Marconi Araújo que visa Minimizar ao máximo o esforço vocal, ampliando toda a capacidade sonora do ator-cantor, partindo da voz falada e ascendendo à voz cantada, usando o conhecimento das musculaturas do aparelho fonador e a aplicação destas nas diferentes nuances da dramaturgia principalmente no teatro musical” (Araújo, 2026, não paginado).

⁵⁴ Nesse caso, a palavra “*Belting*” está se referindo ao *Belting Contemporâneo* na condição de técnica de ensino. (Araújo, 2013, p. 44).

⁵⁵ Mariz (2024) citou as pesquisas de LoVetri & Sundberg (1993); Bernardoni (2006); Miller (2008); Titze & Worley (2008) e Bozeman (2013).

2.2.1.2 Pelo prisma das posturas de ensino

De acordo com Del Rio (2021) e Mariz (2024), é possível observar que a Pedagogia Vocal no Brasil, atualmente, oscila entre duas posturas principais de ensino: uma formalista e hierárquica, em que a/o professora/or estabelece uma relação mais verticalizada para transmitir o conhecimento de forma corretiva e a/o aluna/o é vista/o como “tábula rasa” ou receptora/or; e outra construtivista-humanista, que valoriza os saberes prévios da/o aluna/o, o diálogo e a construção ativa do conhecimento.

A relação entre ensino de cantos e algumas teorias da aprendizagem foi pesquisada por Del Rio (2021) a fim de pensar novos caminhos para a Pedagogia Vocal. A partir dos diálogos que estabeleceu com Ausubel (abordagem cognitivista – aprendizagem significativa), Rogers (abordagem humanística – aprendizagem significativa) e Freire (abordagem histórico-cultural – pedagogia da autonomia), a autora propõe um ensino de canto baseado na escuta e em uma relação horizontal e democrática entre professora/or e aluna/o.

A professora Tina Gonzaga falou sobre a sua relação com as/os cantoras/es com quem trabalha, como uma via de mão dupla:

Acho que o ponto de equilíbrio é, sempre na relação, é o meio do caminho. Eu vou até você, você vem até mim, a gente tira... Ah, voltei um pouquinho aqui com você, aí você avança um pouco mais, né. Vamos voltar, porque aqui não foi legal... Esse ir e vir junto né, que só na prática, no fazer musical, ele vai acontecer, porque ele é mergulho interno na produção de som e ele é mergulho interno também na autoavaliação daquele mergulho, em como a minha voz soa melhor ali na frente, ou pior, né? (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

Para a professora Dara essa relação com as/os alunas/os também se constrói na reciprocidade, em atravessamentos mútuos:

Então, embora tenha um caminho, talvez o que vai me dizer muito esse caminho é o outro, né. [...] A resposta do aluno também interfere muito na metodologia. [...] Eu sempre acho que é isso, assim, o trabalho é, ele é conjunto, né. [...] Então eu acho que, um pouco, eu penso num caminho, mas um pouco o aluno me traz outras possibilidades de repensar o que eu faço também, né. [...] Eu tenho um pouco esse lugar da tentar escutar o outro, assim, né, a partir que ele me traz (Dara, 2025, entrevista, grifo nosso).

Assim, as posturas de ensino, independentemente de qual seja adotada, atravessam os outros eixos e, embora seja perceptível a existência dessa segunda postura mais democrática e horizontal, Mariz (2016, p. 127) afirma que ainda “muito pouca atenção é dedicada a como incluir o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem. Em geral os docentes de canto não se

consideram educadores propriamente ditos, mas treinadores de artistas”. Por isso, alertamos para a necessidade de mais pesquisas e da criação de mais espaços de discussões que abordem questões relacionadas à formação pedagógica de professoras/es de cantos.

2.2.1.3 Pelo prisma das diferentes abordagens pedagógicas

A partir de suas pesquisas, observações e compartilhamentos com professoras/es de cantos, Mariz (2021b, 2024) propôs uma categorização das abordagens de ensino presentes na Pedagogia Vocal no Brasil em três perspectivas principais, como apresentamos na Figura 1 (p. 71): a técnico-científica, a empírico-musical e a holística-integral.

A **abordagem técnico-científica** parte da ideia de que é preciso, primeiro, compreender o funcionamento da voz (corpo, ajustes vocais, respiração e fonação) para, depois, abrir espaço à expressão. Prioriza-se o desenvolvimento técnico antes da interpretação, com forte apoio nas ciências da voz, em evidências científicas e, muitas vezes, no diálogo com a fonoaudiologia.

Na **abordagem empírico-musical**, o ensino de canto parte da música e de seu contexto cultural. A aprendizagem se constrói sobretudo pela escuta, pela imitação e pela convivência com modos tradicionais de cantar próprios de cada estilo. A técnica vocal emerge da prática musical e da vivência no repertório, com foco na musicalidade, na interpretação e no desenvolvimento de uma marca pessoal. É frequentemente associada a professoras/es especializadas/os em um único estilo.

Já a **abordagem holística-integral** compreende o sujeito em sua totalidade, integrando corpo, mente e experiência sensível. A voz é entendida como expressão dessa unidade, construída “de dentro para fora”, a partir da escuta interna e da consciência corporal. Sem compromisso com um ideal estético específico, o foco recai sobre a descoberta de uma identidade vocal singular. São comuns as práticas ligadas à educação somática, à pesquisa vocal estendida, à improvisação e ao autoconhecimento, reconhecendo o canto também como espaço de expressão, reintegração *corpovoz*⁵⁶ e construção de saberes no percurso vivido.

*eu creio que nós, professores de canto popular, temos um desafio ainda maior; parece que é algo mais fácil, mas pelo menos, eu tomo muito cuidado com a **identidade vocal dos alunos**, que não criem em formas específicas, né, eu acabo trabalhando muitas*

⁵⁶ Norma Brito (2024), em sua pesquisa sobre as vibrações d(n)o *corpovoz* de cantores de ópera, adota esse neologismo para enfatizar a inseparabilidade entre corpo e voz no processo de cantar. Esse neologismo também pode ser encontrado na pesquisa de Kalassa Brito (2013). Da mesma forma, neste trabalho optamos por utilizar o neologismo *corpovoz* como afirmação dessa inseparabilidade.

técnicas em vez de trabalhar uma só. [...] Mas sempre vai ser nessa busca da identidade, da liberdade vocal, da sua expressão. [...] Eu tento sempre fazer pontes e não trazer conhecimentos estratificados externos, sabe? (Paula, 2025, entrevista, grifo nosso).

Vale notar que Corusse (2021), ao tratar da “genealogia do ensino de canto popular” em sua pesquisa, identificou que as concepções pedagógicas das/os professoras/es de cantos populares brasileiros das instituições que ele pesquisou se estruturam a partir de cinco grandes bases formativas. Uma delas é a **abordagem cancional**, em que as práticas de escuta do cancionário popular ocupam lugar central. As precursoras desta concepção são as professoras Consiglia Latorre e Regina Machado. Ambas desenvolveram propostas de ensino baseadas nos processos de escuta e em recortes de épocas ou gerações (Mariz, 2016; Sandroni, 2017; Corusse, 2021; Valle, 2023b). Outras referências que o autor pôde observar em sua pesquisa foram: as pedagogias do canto popular de base comercial norte-americana (CCCA), o ensino do canto erudito, propostas baseadas na fonoaudiologia e nas ciências da voz e, por fim, concepções baseadas em abordagens holísticas e corporais.

Ainda em relação à categorização das abordagens de ensino, Mariz (2021b) afirma que as abordagens técnica, empírica e holística podem ser compreendidas como dimensões que se complementam. Uma proposta pedagógica mais completa, ainda que no campo do ideal, busca articulá-las, atualizando saberes, favorecendo a objetividade na resolução de questões técnicas e incentivando a investigação vocal. Nessa perspectiva, a formação artística, musical e, sobretudo, humana da/o estudante ocupa lugar central.

Especificamente em relação ao ensino de cantos da música popular brasileira, Valle (2025) ressalta que

Uma educação vocal para cantos populares do Brasil **culturalmente situada** requer uma abordagem que **não se propõe universal, neutra ou estática**, mas que está profundamente conectada aos contextos culturais e sociais nos quais acontece, ora se adaptando a eles, ora oferecendo ferramentas para sua contestação e modificação. [...] Instiga-nos pensar sobre como a pedagogia vocal pode se relacionar com **vozes não hegemônicas**, uma vez que elas são elementos intrínsecos aos cantos populares do Brasil (Valle, 2025, p. 6-8, grifo nosso).

Embora algumas entrevistas tenham nos oferecido indícios sobre as abordagens pedagógicas adotadas por algumas das professoras, proceder uma análise minuciosa de suas práticas não faz parte dos objetivos desta pesquisa. Por isso, optamos por apresentar, no próximo capítulo, alguns recortes sobre os modos de pensar e fazer o ensino dos cantos de música popular brasileira das professoras, com base nas informações que colhemos durante as entrevistas e, eventualmente, tecer algumas aproximações com os achados da literatura.

3. O [MOVIMENTO] QUE TRANSBORDA

Querem escolher, olha só
 Uma porta só
 Uma porta certa
 Uma porta só
 Tentam decidir a melhor
 Qual é a melhor?
 Não importa qual
 Não é tudo igual
 Mas todas dão em algum lugar
 E não tem que ser uma única
 Todas servem pra sair ou para entrar
 É melhor abrir para ventilar

Marisa Monte/Arnaldo Antunes/Dadi

A diversidade de percursos que compõem os modos de fazer das professoras entrevistadas se expressa nos saberes mobilizados e, também, na maneira como cada professora encontra um lugar próprio para elaborar e compartilhar [transbordar] aquilo que sabe. Essa mobilização de saberes se organiza de forma não linear, como um tecido vivo e em constante elaboração. Como aponta Tardif (2014, p. 18): “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas”. Entrelaçados às histórias de vida, às trajetórias artísticas, às formações e ao cotidiano da prática, esses saberes se transformam na força que impulsiona o trabalho docente:

O conhecimento pelo qual tenho apreço e que está registrado em mim de modo cortante, me impulsiona a alimentar no outro o desejo de conhecer e orienta os modos pelos quais compartilho o saber. O conhecimento se transforma em combustível de um diálogo em que o encontro com o outro é o motor principal (Carrara, 2015, p. 54).

Ao escutar cada professora percebemos que seus modos de fazer para além de uma elaboração de procedimentos técnicos e pedagógicos, se mostram como um processo criativo que envolve escolhas, escutas, tentativas, compartilhamentos e autoria. Cecília Salles (1998), ao refletir sobre o trabalho criador, nos oferece uma perspectiva para compreender esse movimento. Para ela,

O trabalho criador mostra-se como um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir. [...] Pode ser visto como um movimento falível com tendência, sustentado pela lógica da incerteza. Um percurso que engloba a intervenção do acaso e abre espaço para o mecanismo de raciocínio responsável pela introdução de ideias novas (Salles, 1998, p. 27).

Esse movimento descrito por Salles (1998) dialoga com o caráter processual desse constituir-se professora de canto de nossas entrevistadas: um fazer que se constrói no encontro, que intui, que enfrenta o inesperado, que se reinventa no tempo. A fala da professora Regina traduz esse gesto de autoria em elaboração:

Eu ainda me sinto bebendo da fonte assim, até porque uma formação, ela vai obviamente me estruturar. Mas eu já tenho muita coisa que vem antes. Então eu vou esperar isso acabar e aí eu vou peneirar tudo, ver o que que fica de fato, o que que eu vou querer, o que que é legal para mim, juntar o que eu já fazia, né. [...] Eu então eu acho que ainda não estruturei isso a ponto de dizer: esta é a minha metodologia, mas claro que dentro da sala de aula, acaba que acontece (Regina, 2025, entrevista).

Esse caráter processual também se faz presente na fala de Dara, que descreve sua prática como um gesto em constante [re]criação. Para ela, o ensinar nasce de uma combinação intuitiva de experiências e aprendizagens ao longo da sua trajetória:

Mas eu acho que eu sou muito intuitiva. [...] Então é um pouco empírico assim, né, minha escola de professora é, joga tudo que eu sei dentro do liquidificador, todos os professores que eu tive, puf, e dali surge a Dara professora (Dara, 2025, entrevista).

O processo criador, na perspectiva de Salles (1998), é visto como um trajeto com tendência, compreendido como um percurso criativo orientado por uma intuição [tendência] inicial (amorfa, nebulosa, geral) que funciona como bússola do processo, mesmo sem oferecer uma forma definida ou acabada do que será a obra.

Assim, entendemos que os modos de ensinar das professoras são também modos de criar. Cada uma delas concebe um gesto pedagógico que carrega marcas de sua trajetória, de sua escuta, de sua relação com a voz e com a música. São modos que se constituem como gestos de autoria, gestos inacabados (Salles, 1998). Por isso optamos por não descrever de forma minuciosa os métodos, as rotinas ou a organização do ensino de cada professora individualmente, como se fosse uma bula. Os temas que estruturam este capítulo, bem como alguns dos capítulos anteriores, não foram definidos previamente; ao contrário, emergiram do encontro entre as narrativas das professoras e nossas próprias inquietações na condição de professoras/pesquisadoras.

Nos capítulos anteriores discutimos o que sustenta, move e orienta o trabalho de cada professora a partir de seus princípios e valores e a partir das relações que elas estabelecem com suas/seus alunas/os e com seus pares. Porém, antes de falarmos especificamente dos modos de fazer, faz-se necessário pensar ainda sobre quais concepções de voz e corpo [*corpovoz*] permeiam suas práticas.

3.1 Que voz? Que corpo? Voz é corpo?

Ao tratar da materialidade da voz, Gelamo (2018, p. 81) nos chama a atenção “para a inseparabilidade da voz, essa que me emociona depende de um corpo que a produz. Voz é corpo, voz é gesto”. Inspirada nos fundamentos da educação somática, Sousa (2021, p. 21) pesquisou propostas que possibilitassem às/aos cantoras/es de seu coral cênico “reconhecer sua voz como corpo, um corpo que opera como unidade; e, a partir daí, ser capaz de se expressar por meio de sua voz”. Em sua pesquisa voltada para a pedagogia vocal da/o atriz/ator, Melo (2011) discute a expressão “voz é corpo”: a) a partir de sua materialidade; b) do ponto de vista de sua fisiologia; c) como expressão sonora de algo que vive no corpo; e d) como o ser total. De acordo com a autora,

Afirmar a corporeidade da voz num sentido em que o corpo é o ser, e não apenas o conjunto de fragmentos fisiológicos palpáveis dissociados entre si e das implicações subjetivas, foi negá-la como corpo-mecânico e tratá-la como corpo-em vida (Melo 2011, p. 48).

Junto a Carrara (2015, p. 14), queremos lembrar que “é muito difícil em nosso vocabulário encontrar uma palavra que, por exemplo, traduza Corpo e Voz como elementos integrados”. Em contrapartida, Gelamo (2018) nos instiga a procurar outras formas de nomear e a nos abirmos ao encontro com a pluralidade de vozes que não se enquadram nos cânones científicos hegemônicos.

São vozes que nomeio de diferentes maneiras, como voz-poética, voz-corpo, a voz-terra, a voz-água, a voz-coisa, a voz-ruptura, a voz que escapa à língua, a voz do começo, a voz que expõe, a voz presença, a voz que fica no canto, uma voz que é ruído no sistema: são restos de subjetividade que foram escondidos dentro das áreas consagradas pela ciência e que buscam padronizações (Gelamo, 2018, p. 45).

A partir dessa provocação, fizemos um caminho de retorno às informações das entrevistas e nos surpreendemos com as inúmeras possibilidades que encontramos de pensar o canto, a voz e o corpo a partir das falas das professoras. Em um primeiro momento elaboramos 42 expressões que, em seguida, foram agrupadas por proximidade de conceito e reunidas em blocos [sub]temáticos: a) *corpovoz*⁵⁷ e singularidade; b) *corpovoz* – ação e intenção, c) *corpovoz* e as relações; d) *corpovoz* fisiológico ou funcional.

⁵⁷ Conforme tratado anteriormente, utilizamos nessa escrita o neologismo *corpovoz* como forma de afirmar a inseparabilidade de voz e corpo.

3.1.1 Corpovoz e singularidade

Para compor este bloco reunimos algumas falas que relacionam o *corpovoz* à memória, à história, ao desejo, à expressão, ao afeto e à cultura. Também reunimos questões que abordam a não padronização e o não enquadramento para buscar um *corpovoz* livre.

A voz é tudo, expressa tudo o que a pessoa é, tá ali junto com tudo. [...] Mas cada um vai ter uma história nesse corpo (Paula, 2025, entrevista).

Porque eu comecei a entender que cada ser humano guarda muitas coisas, e através da voz revela também muita coisa. [...] Foi uma descoberta mesmo assim, para mim, de entender o quanto a voz guarda muitas informações, né, guarda muitas memórias (Dara, 2025, entrevista).

Eu me iniciei numa religião [...] e isso mudou completamente a minha vida. A minha forma, inclusive de tá em contato com a voz, com o canto, com as pessoas, comigo mesmo [sic], com a natureza. Inclusive muito com o repertório que eu canto (Regina, 2025, entrevista).

E daí a gente também foi escutar essas vozes, entender onde essas vozes estão, também que [sic] contexto elas acontecem (Dara, 2025, entrevista).

Essas quatro falas nos ajudam a lembrar que ensinar cantos [todos os cantos] é algo muito maior do que um ajuste técnico. Afirmar o *corpovoz* como história, memória, religiosidade e cultura é uma forma de, na condição de educadoras/es, contribuir para que alunas/os e cantoras/es se reconheçam como seres sociais, históricos e culturais, capazes de pensar, de desejar, de se expressar, de criar, transformar e sentir (Freire, 1996).

Como lembra Carrara (2015), essa dimensão histórica e expressiva da voz não se separa de sua materialidade corporal:

O [Corpo] está engajado na produção vocal não como escolha estética, mas como realidade fisiológica. A fonação é resultado do ressoar dos ossos, da ação dos músculos, da participação dos pulmões. A [Voz] de cada um é o resultado de uma soma de movimentos, memórias e aprendizados registrados “na pele” (Carrara, 2015, p. 15).

Além disso, as entrevistas também trazem reflexões sobre a não padronização e o cuidado com a singularidade vocal na busca de um *corpovoz* livre. A professora Paula destaca que o ensino de cantos populares brasileiros exige um zelo com a “identidade vocal” de cada aluna/o. Por isso, ela mobiliza diferentes recursos técnicos

Bom, eu creio que nós, professores de canto popular, temos um desafio ainda maior [...] pelo menos, eu tomo muito cuidado com a identidade vocal dos alunos, que não criem em formas específicas. Eu acabo trabalhando muitas técnicas em vez de

trabalhar uma só. [...] A minha ideia é sempre variar bastante o trabalho, pra que isso não chegue a ser um molde, né. Então, você dar ferramentas pros alunos, pra eles desenvolverem uma liberdade vocal e não um padrão estético vocal, do certo e do errado (Paula, 2025, entrevista).

Uma das inspirações para seu trabalho está nas propostas de Wolfsohn e o Roy Hart⁵⁸, que têm uma trajetória de quase um século dedicada à pesquisa, ao estudo e à prática da voz humana em toda sua amplitude:

Wolfsohn trabalhou mais do que a extensão do piano, sem ter os padrões do canto erudito. A voz [...] sem limites (Paula, 2025, entrevista).

Podemos pensar esse *corpovoz* livre à luz de Spinoza (1677/2009). A liberdade como a ampliação da potência de agir e existir permite compreender o *corpovoz* não como algo a ser ajustado a formas fixas ou submetido a padrões prévios, mas como potência expressiva que se realiza na relação entre corpos, afetos, escutas e experiências.

*E nesse trabalho no dia a dia com vários, vários alunos, você vê que a voz é muito extensa, muito gigante; você pode usar ela de diversas formas, ela não precisa estar enquadrada num lugar ou outro, mas me veio muito esse lugar de entender a própria voz. Essa é a minha busca sempre com os alunos assim: vamos, antes de querer cantar igual a Fulano, Ciclano, Beltrano, **qual é a minha voz? O que ela quer expressar?** [...] Eu acho que a voz passa por esse lugar da expressão, muito forte assim. [...] Eu acho que eu gosto muito de pensar que **a voz ela é livre, ela pode ir para onde ela quiser, né?** (Dara, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Um trabalho que propõe um *corpovoz* livre passa inevitavelmente por experimentações e pela necessidade de abertura ao estranho/não-familiar, o que acaba por trazer desafios, como o medo do julgamento. Uma estratégia que a professora Dara encontrou para possibilitar essa abertura foi a utilização do lúdico, do jogo e da brincadeira:

*Mas eu descobri que é nesse **estado de entrega pro brincar**, de entrega **pro jogo**, que a voz se abre [...] eu gosto muito de pensar nesse lugar do todo mundo pode cantar, todo mundo canta e quanto mais em estado de presença e brincadeira, mais eu canto livremente, mais eu consigo soltar a voz **sem muito julgamento**, porque eu acho que o que vai tensionando todas as coisas é esse julgamento, do eu preciso cantar igual cantora X, essa comparação (Dara, 2025, entrevista, grifo nosso).*

⁵⁸ “Desde 1974, o Château de Malérargues, fundado pelo Teatro Roy Hart, tem sido um espaço único para intercâmbio, ensino, treinamento, criação e transmissão da obra de Alfred Wolfsohn, Roy Hart e do Roy Hart Theatre. O trabalho no centro baseia-se em uma história de quase 100 anos de pesquisa, estudo e prática da voz humana sem limites” (Centre de Voix Roy Hart Voice Centre, 2026, não paginado, tradução livre).

Estratégia semelhante encontramos em nossa pesquisa anterior (Jorge, 2025), em que trazemos um relato de experiência sobre o trabalho de preparação vocal de artistas de uma companhia de teatro musical. As/os artistas em questão vinham de uma formação músico-vocal com referências sonoras bastante delimitadas, ligadas ao teatro musical estadunidense, e tinham como desafio um espetáculo cujo repertório era composto por música popular brasileira, com sonoridades que, naquele momento, lhes era pouco familiar. Esse fato gerou muita resistência ao diferente/novo. Por isso, o grupo foi provocado a brincar e

a experimentar alguns elementos presentes na cultura popular, almejando que, a partir dessa corporeidade em experiência lúdica, os artistas abrissem a escuta (de si mesmo e do outro) e se permitissem explorar outros modos de cantar. [...] A ludicidade que envolvia essas práticas possibilitou criar um ambiente seguro, descontraído, livre de julgamentos (Jorge, 2025, p. 11-12).

As ideias discutidas neste tópico sugerem uma concepção de *corpovoz* que, entre outras possíveis, pode orientar o ensino de cantos populares brasileiros. Trata-se de uma perspectiva presente nas entrevistas de algumas professoras, para as quais a singularidade, a memória, a cultura e os modos próprios de expressão são princípios orientadores do trabalho pedagógico.

3.1.2 *Corpovoz* – ação e intenção na interpretação

Partindo de uma visão que recusa a lógica cartesiana, Gelamo (2018, p. 116) propõe um trabalho integrado, em que “os gestos corporais são os gestos da voz, os gestos da linguagem, ou seja, os gestos da pessoa de um modo geral”. A autora também lembra que o modo como um corpo se apoia no chão pode favorecer a percepção de outros ajustes envolvidos na produção vocal. Trata-se de um processo de autopercepção, algo que podemos perceber no trabalho da professora Paula:

*Então, eu acho que isso que é um grande desafio você realmente transformar o corpo num instrumento, em que **dependendo de como está o teu pé no chão, tua voz vai sair diferente, né?** Enfim, um desafio absurdo justamente porque não é paralisado, né, **tá em movimento**. [...] Sempre vou trabalhando [...] para entender o processo no corpo [...], o **canto é uma ação**, não é um pensamento (Paula, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Em outra perspectiva, encontramos no trabalho de Machado (2012) uma concepção de gesto vocal associada à linguagem e à interpretação textual: “o gesto interpretativo é a ação que materializa a compreensão do cantor [...], torna claros os elos de melodia e letra inscritos na composição, ou mesmo define novos elos que só se consolidam pela presença da voz”

(Machado, 2012, p. 54). Esse gesto vocal interpretativo se forma a partir de uma intenção, que se expressa nas escolhas que a/o intérprete faz em relação à emissão vocal, ao timbre, à articulação do ritmo e à entoação.

A professora Sílvia explicou que não realiza em suas aulas um trabalho corporal voltado à expressividade. Para a construção desse gesto vocal interpretativo ela aposta sobretudo na relação entre fala e canto.

Então trazer essa consciência do uso da voz de canto como se eu tivesse [sic] falando. E aí a gente tem mais resultado do que ficar [na técnica]. [...] Então dependendo dessa história, existe uma voz que é uma voz como se fosse de fala mesmo (Sílvia, 2025, entrevista).

Sílvia ainda reflete:

*É o corpo? **É o corpo antes da voz?** Ou é a expressão? **O que te traz?** É o corpo que te traz a expressão? Ou é o sentimento? **O que você quer dizer?** Por que você não está gesticulando quando você está falando? Ou você está robótico? [...] **Quando eu coloco eles no lugar de falante, e não de cantor, e esse corpo já me responde.** [...] **Mas só o corpo não resolve o técnico.** Eu não acho que vai resolver tecnicamente. Pode facilitar algumas coisas, mas [...] e o resto, que é importante também, né? Tem que ter de tudo um pouquinho, mas eu não trabalho o corpo, não (Sílvia, 2025, entrevista, grifo nosso).*

As reflexões de Sílvia talvez nos permitam questionar se a relação entre *corpovoz* e expressão, mesmo quando não aparece formulada como princípio de trabalho, não se faz presente no próprio fazer pedagógico. Quando a professora afirma que o corpo responde ao deslocamento para a fala, não estaria apontando para uma experiência em que corpo, linguagem e voz se entrelaçam, ainda que preserve, no plano discursivo, uma distinção entre esse campo e o da técnica?

3.1.3 *Corpovoz* em relação

Aqui vamos pensar em algumas possibilidades de relações que estavam presentes nas entrevistas. Uma delas é a relação do *corpovoz* consigo mesma/o, ou com a escuta de si, que podemos observar nas experiências das professoras Jéssica, Regina e Dara:

*eu dou aula para uma senhora que ela [sic] já teve toda uma carreira como cantora, ela, inclusive, é professora de técnica vocal também e de música, mas ela tá no momento da vida dela... que ela tá como **se fosse fazendo as pazes com a voz dela agora**, sabe? Então ela não tem mais pretensão de subir em palco, ela não quer (Jéssica, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Muitos dos meus alunos chegam para mim para voltar a se conectar consigo mesmo [sic] através da voz (Regina, 2025, entrevista).

Agora, quando você trabalha com vários alunos e cada um de um jeito, cada um de um universo, você começa a entender que cada um é de um jeito, mas tem algo que se conecta com todos, que tem a ver com essa autopercepção do corpo, autopercepção, a escuta, né? (Dara, 2025, entrevista).

A professora Regina aprofunda essa relação ao falar sobre a presença das emoções e do viver no gesto vocal:

Porque a voz está diretamente ligada às nossas emoções, então, tudo o que a gente vive, acaba vindo pra voz e vem pra interpretação e vem pro..., enfim, pra grupo muscular específico, às vezes a gente está mais duro porque a vida está exigindo mais, então a voz vai funcionar de um jeito diferente... enfim, né? É muito doido como eu sinto, assim, que o próprio viver é uma aula de canto. Que as nossas experiências, as coisas que a gente vai passando na vida, é, vão mudando a nossa forma de cantar, né? (Regina, 2025, entrevista).

Aqui temos um *corpovoz* como território, como o lugar/espço da experiência, como “o lugar onde cada história singular se inscreve; o lugar onde sentimentos e pensamentos se manifestam, em batimentos, em palavras, em imagens, em tensões que oprimem ou em brisas que aliviam a alma” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 57, tradução nossa)⁵⁹.

Além dessas possibilidades, outras duas perspectivas foram lembradas pela professora Tina: a primeira é a do *corpovoz* em relação com outras pessoas, trazendo uma ideia de soar junto:

*E no grupo vocal eu aprendi a recolher a minha voz num movimento de generosidade musical, assim, de receber o canto da minha amiga e da minha outra amiga e de **soar com elas, não além delas** [...] (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).*

A fala de Tina Gonzaga nos ajuda a compreender que cantar com outras pessoas é também deixar-se atravessar por elas. Gelamo (2018) aprofunda essa imagem ao lembrar que escutar é, antes de tudo, um encontro entre corpos:

A escuta é encontro com a voz do outro, com a presença do outro em meu próprio corpo. Portanto, não há sentido para a voz se não há quem a escute. Ela se ancora no encontro com o corpo de quem a escuta. A voz do outro encontra meu corpo e me faz mover, move membrana timpânica, move ossículos, move células ciliadas e junto move sentidos. Escuta-corpo como uma dança (Gelamo, 2018, p.102).

⁵⁹ “El cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde sentimientos y pensamiento se manifiestan, en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen o en brisa que orea el alma” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 57).

A segunda perspectiva mencionada por Tina Gonzaga é a do *corpovoz* em diálogo com a própria música:

e de entender que a minha voz ali tá dialogando com o contrabaixo em determinados momentos, com a flauta, clarinete noutros momentos, de conseguir perceber isso (Tina Gonzaga, 2025, entrevista, grifo nosso).

Entre as dez diretrizes para o ensino dos cantos populares brasileiros propostas por Valle (2023b), uma delas trata justamente da importância de incluir conteúdos de estruturação musical na formação das/os alunas/os. Trata-se de um lembrete fundamental: o ensino de cantos integra uma área maior – a educação musical – e, portanto, alunas/os cantoras/es também são musicistas (Valle, 2023b).

3.1.4 *Corpovoz* anatômico e fisiológico

Um *corpovoz* pensado a partir de sua anatomia e fisiologia aparece nas entrevistas quando entram em jogo as questões técnicas de produção vocal e os processos de aprendizagem sensório-motora. Como vimos no Capítulo 2, há abordagens de ensino que privilegiam esse trabalho técnico, buscando uma produção vocal mais eficiente por meio de ajustes na respiração, na fonação e na ressonância, fundamentados nas ciências da voz.

Acreditamos que os conhecimentos de anatomia e fisiologia (não apenas da voz, mas do corpo todo) são fundamentais e indispensáveis para todas/os as/os professoras/es de cantos, independentemente de estilo. Sabemos que cada eixo estilístico e os diversos gêneros musicais vão demandar diferentes comportamentos *corpovocais*.

Essa concepção de um *corpovoz* anatômico e fisiológico atravessa o modo de pensar de todas as professoras. Ainda que com diferentes graus de importância, todas mencionaram em algum momento, olhar para esse *corpovoz* sob essa perspectiva. Algumas conseguem integrar esse entendimento às demais formas de conceber o *corpovoz*; outras parecem tratar essas dimensões de maneira mais fragmentada.

Acreditamos, no entanto, que é fundamental que a partir de suas visões, valores, princípios e concepções de ser humano, de *corpovoz*, de educação [musical], de ensino e de cantos populares brasileiros, cada professora/or oriente e sustente toda a sua prática com ética e coerência.

3.2 Organização do ensino

Neste tópico vamos tratar da organização do ensino e do trabalho pedagógico, pensando tanto de um ponto de vista macro, em que as professoras escolhem e definem os conteúdos, como se fosse uma espécie de currículo, quanto de um ponto de vista micro, abordando o que acontece no cotidiano das aulas. Importante lembrar que todas essas escolhas partem de uma concepção de ser humano, de ensino e de relações.

Entre as professoras entrevistadas, algumas têm uma divisão de conteúdos bem definida e organizam o ensino (macro) em eixos. Como exemplo temos as professoras Ana Luísa e Sílvia, que pensam em dois eixos principais – Técnica Vocal e Interpretação –, mas cada uma delas aborda o ensino e dá ênfase em aspectos e conteúdos de formas distintas. Outro exemplo são as professoras que pensam essa organização tendo como eixos estruturais o Corpo e a Voz. Paula nos contou que seu trabalho é “*corpo, voz, emoção, criatividade e musicalidade*”; nas falas de Dara pudemos identificar que além do Corpo e da Voz, a Escuta é um eixo central, considerando que todos os eixos são permeados pela musicalidade. Outro elemento importante que atravessa as escolhas da maior parte das professoras é o repertório musical.

3.2.1 A técnica vocal

Nesse subtópico, vamos pensar a “técnica vocal” junto com Corusse (2021, p. 18), que a compreende como um “conjunto de ajustes e comportamentos vocais, e, portanto, corporais, adotados pelo cantor em vista da produção de uma qualidade vocal desejada. [...] O seu ensino visa à aprendizagem desses comportamentos”. Importante frisar que a formação de uma/um aluna/o cantora/or (independentemente do eixo estilístico que estude) se compõe de vários conhecimentos, e a técnica vocal é um deles, mas não o único.

Outro fator a se considerar é que os estilos, os gêneros musicais e as sonoridades possíveis e desejadas abarcam diferentes comportamentos e configurações do sistema fonador e seus três subsistemas: respiração, fonação e ressonância (Sundberg, 2015; Corusse, 2021). Assim, não há uma técnica vocal universal, única, que consiga abarcar a diversidade de modos de cantar e a pluralidade de sonoridades e expressões vocais (Mariz, 2024; Valle, 2023b, Corusse, 2021). É justamente essa diversidade [de sonoridades, gêneros e comportamentos vocais] que se constitui como um dos elementos centrais dos cantos populares brasileiros (Valle, 2023b). A professora Tina Gonzaga corrobora essa ideia quando afirma:

Estilos da música brasileira, demandam técnicas diferentes. [...] Então, o instrumento, voz [está] a serviço daquela estética. E isso é bonito de ver. São desafios técnicos que a própria música propõe, cada estilo vai propor um desafio técnico (Tina Gonzaga, 2025, entrevista.)

Durante o período em que morou nos Estados Unidos, Tina Gonzaga teve a oportunidade de fazer aulas de canto em uma igreja, onde estudou música gospel e *Belting*. Além disso, teve acesso a uma bibliografia especializada que, na época, ainda não circulava no Brasil. Ela comenta:

Foi lá que eu aprendi que cada repertório tem um tipo de aquecimento. Se é um repertório de música popular, de coro ou um repertório mais de homogeneização vocal, de equilíbrio, de ouvir o outro. E se é musical, você vai dar mais ênfase a determinadas coisas. E é o que eu falei para você, que é o outro que te traz, né? É o objetivo do sujeito, do cantor que te traz o desafio. Se você vai trabalhar uma cantata numa igreja, você vai trabalhar vocalmente determinadas coisas. Se você vai trabalhar num grupo de MPB, você vai trabalhar outras coisas, fatalmente, né? (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

O ensino da técnica vocal pode ser abordado de forma isolada, antecedendo o trabalho de expressividade ou entremeado com o trabalho de interpretação do repertório, como vimos no capítulo anterior ao tratarmos das abordagens pedagógicas. A professora Ana Luísa, ao sistematizar sua metodologia, fez o seguinte raciocínio:

Primeira grande divisão que eu fiz: técnica vocal e interpretação. Aí segunda coisa: o que que todo mundo gosta mais de treinar? Interpretação. Mas o que que todo mundo precisa primeiro do que a interpretação? A técnica, porque a técnica instrumentaliza o camarada para ele poder fazer o que ele quiser na interpretação (Ana Luísa, 2025, entrevista).

A partir dessa reflexão ela organizou seu programa de ensino em dois eixos principais: Técnica Vocal e Interpretação/Performance. A professora também defende que o ensino da técnica vocal precisa buscar o

uso mais eficiente da voz, com mínimo de desgaste e saúde vocal (Ana Luísa, 2025).

A professora Sílvia, que atua há mais de 20 anos no ensino de cantos populares, também sistematizou o ensino em dois grandes eixos: Técnica Vocal e Interpretação. Ela reconhece que, no início da carreira, sua abordagem era fortemente centrada na técnica, mas que, ao longo do tempo, passou a compreender a importância de integrar o trabalho técnico e interpretativo de forma mais equilibrada.

E aí eu acho que o único jeito de fazer com que esse povo melhore a interpretação, melhore o desenvolvimento no canto, não é somente um olhar técnico, mas é um olhar interpretativo (Sílvia, 2025, entrevista).

Uma das mudanças que ela fez em busca deste equilíbrio foi a de levar o trabalho técnico para dentro da canção, pois compreendeu, a partir de sua experiência profissional, que os exercícios técnicos, quando trabalhados de forma isolada, não apresentam os mesmos resultados:

eu só preparo essa laringe, posicionando ela um pouquinho em um lugar mais estável. Aí os exercícios realmente vão fazer isso. E depois eu penso na canção. Então o ajuste técnico é na canção, não penso muito mais em “Aí vou fazer esse exercício...” que eu acho que geralmente acontece, né? Você faz o exercício pra chegar em algum resultado. As vezes, o aluno faz o exercício bem e não canta bem⁶⁰, né? [...] Hoje para mim a grande sacada da técnica vocal, do desenvolvimento técnico vocal, é controle de intensidade, controle de ajuste laríngeo no pescoço. E essa busca de plasticidade, que é o que a gente chama de filtro sonoros, para ajustar melhor inclusive essa posição de laringe e para inclusive ajustar esse controle de fluxo aéreo, porque basicamente para mim é isso. Se você tem um bom controle de fluxo aéreo, se você controla esse fluxo, você já consegue posicionar melhor sua laringe para trabalhar a musculatura para isso. Todo o resto vai ser meio que... Recursos para você chegar nesse lugar que te abre um monte de porta (Sílvia, 2025, entrevista).

Entre os conteúdos de técnica vocal citados por boa parte das professoras entrevistadas, apareceram os seguintes assuntos: postura corporal, respiração, apoio/musculatura, controle e estabilização de laringe, modos de fonação, registros vocais, articulação, filtros sonoros/ressonância, manutenção e saúde vocal. Um outro ponto abordado nas entrevistas diz respeito ao entendimento de que a técnica não é um fim em si mesma, mas um meio para sustentar a expressão.

[...] Na minha humilde opinião, a técnica não pode sobrepor nunca a sensibilidade; e eu acho que eu consegui dialogar isso na minha cabeça há 10 anos atrás [sic], com tudo que eu já tinha de formação. [...] As coisas têm que andar juntas (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

[A/o professora/or precisa] entender que o desejo dela [aluna] é maior ou anterior a qualquer técnica ou teoria, dentro da questão da voz (Regina, 2025, entrevista).

Esse entendimento também aparece nas pesquisas de Guzman (2024, não paginado) sobre aprendizagem sensório-motora aplicada ao canto: “A técnica vocal deve produzir

⁶⁰ Sobre isso, Sílvia compartilhou uma história conosco: “Eu já tive caso, assim, de aluna vir pra mim, vocalizava bem pra caramba, eu falei, nossa, que ótimo! Tá tudo certo, tá indo bem pro agudo, não tem quebra. Foi pra cantar, falei: ‘O que que tá acontecendo?’ Ela não sabia colocar no canto o ajuste do exercício. Ela tinha vindo de Portugal, tinha feito oito meses de aula lá de canto e falava: ‘A professora falou que não era o momento de cantar’. Eu falei: ‘Nossa, que equívoco’, né? Então ela vocalizava bem e cantava mal pra caramba. Então, nenhum sentido, né?” (Sílvia, 2025, entrevista).

liberdade; a técnica não é o objetivo, a técnica é simplesmente um meio para o artista fazer arte”. Para o autor, a técnica vocal propriamente dita é o último estágio da aprendizagem sensório-motora. Modificar e/ou adquirir novos comportamentos vocais exige um processo de construção prolongado, composto de três etapas: a **fase de aquisição**, que demanda elevada consciência durante a prática; a **fase de retenção**, que é quando a ação passa a ser executada sem necessidade de atenção deliberada, permitindo que o foco se desloque para outras tarefas; e a **fase de transferência**, que é o momento em que a pessoa, além de realizar o gesto vocal de forma correta e saudável, consegue aplicá-lo autonomamente em diferentes situações e repertórios, de modo espontâneo e inconsciente. É justamente essa terceira etapa que a técnica vocal busca alcançar (Guzman, 2024).

A prática da professora Sílvia exemplifica o que Guzman (2024) descreve como fase de aquisição: a repetição consciente necessária para que o corpo compreenda e estabilize um novo comportamento vocal.

É a repetição pra dar o mínimo de consciência. [...] Tem que ter tempo de prática mesmo. Eu vou repetir centenas de vezes, o mesmo movimento, até o corpo entender que é aquilo e acabou. Porque o corpo vai resistir, ainda mais se eu condicionei a cantar ou fazer um negócio errado. [...] Você que tem que saber, porque quando você não estiver comigo para perguntar, como é que você vai fazer? Você precisa chegar? Então não é só... “Ah, eu entendi”. Entendeu? Mas você sabe repetir, você sabe explicar o que você fez? Quais foram as sensações? Por mais sutis que elas foram. [...] Porque assim, quando eu sinto que eu não tô me fazendo entender, eu tento mudar o discurso, né? Sempre pergunto, sempre pergunto. E nas aulas coletivas [...] eu sempre pergunto mais do que dou a resposta, entendeu? Então, dentro do grupo: “O que vocês fariam aqui, então? Vocês perceberam isso? Ah, percebeu, então? Como é que faria? Como é que faria isso?”. Então eu jogo as perguntas, sabe? Ai é onde eu vejo se eles estão entendendo ou só estão fazendo de conta, que estão entendendo, né? Eu acho que isso é legal você perguntar mais (Sílvia, 2025, entrevista).

Ao insistir que a/o aluna/o precisa saber explicar o que fez, reconhecer sensações e repetir o gesto sem depender da professora, Sílvia aponta para a passagem da **aquisição** para a **retenção**. Por isso, adaptar explicações, variar estratégias e perguntar mais do que responder são ações que favorecem a construção de uma **consciência sensório-motora própria**, permitindo que cada aluna/o encontre o caminho que faz sentido para seu corpo. Essa postura é fundamental para que a aprendizagem alcance a fase de **transferência**, em que o gesto vocal pode ser aplicado de forma autônoma em diferentes contextos.

Enquanto Sílvia enfatiza a importância de a/o aluna/o reconhecer sensações, explicar o que fez e repetir o gesto de forma consciente, Jéssica complementa essa perspectiva ao

lembrar que faz parte da responsabilidade de professoras/es a escolha da linguagem⁶¹ que melhor dialoga com cada pessoa:

*A gente tem o conhecimento técnico e a gente precisa passar pra uma outra pessoa [...], isso é para mim, isso que é o que é o ouro do professor, né? É você conseguir **fazer essa tradução** para ele do que que precisa. Então vai ter gente que vai ser mais pelo lado do racional, vai ter gente que vai ser mais pelo visual, pelo gestual (Jéssica, 2025, entrevista, grifo nosso).*

O ensino da técnica vocal ocupa um lugar relevante na prática de algumas das professoras entrevistadas, contudo, seguindo Corusse (2021), é importante enfatizar que ela constitui apenas uma das dimensões que integram o processo formativo. A educação vocal e a preparação de uma/um cantora/or envolve um conjunto amplo de saberes, e a técnica, embora necessária, não pode ser tomada como o elemento central ou exclusivo dessa formação. Concordamos também com Guzman (2024) que a técnica deve ampliar a liberdade expressiva do artista, funcionando como suporte para a criação, e não como um fim em si mesma.

Para encerrar este tópico, deixamos ainda uma reflexão do professor Ernani Maletta (2014), pesquisador que desenvolveu uma metodologia voltada ao ensino de conceitos musicais para atrizes/atores e bailarinas/os.

Entre tantas inquietações que sempre me acompanharam em meu percurso artístico e acadêmico [...] destaco **a tendência** que, em minha opinião, existe em se **vincular as propostas técnicas às escolhas estéticas**, somada à **dificuldade que geralmente se tem em adequar as propostas técnicas às peculiaridades das pessoas**, levando, ao contrário, as pessoas a se adequarem à técnica e, consequentemente, a reproduzir modelos e a abrir mão de parte de sua identidade (Maletta, 2014, p. 41, grifo nosso).

3.2.2 O repertório em aulas individuais e coletivas

Com relação à escolha de repertório para o trabalho, encontramos pontos em comum nas falas das professoras. Em aulas individuais, as/os alunas/os propõem o repertório que desejam estudar e as professoras também sugerem canções que possam trabalhar algum aspecto técnico e/ou interpretativo ou que contribuam para ampliar as perspectivas das/os alunas/os.

⁶¹ Sobre essa questão da linguagem e diferentes terminologias que são utilizadas por professoras/es de canto (de vários estilos) sugerimos ler o trabalho de Mariz (2013): *Entre a expressão e a técnica: a terminologia do professor de canto – um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo* e a pesquisa de Silva (2026): *A terminologia do ensino de canto popular brasileiro em duas instituições de Curitiba*.

O repertório tem que ser um repertório que a pessoa se identifica. Por mais que eu direcione alguma estética, eu acho que tem que entender [o texto]. Não vou forçar a barra num repertório que o cara não quer cantar, eu acho que a gente tem que ter identificação com o que a gente faz (Silvia, 2025, entrevista).

Ela vai cantar o que ela gostar. Eu não vou dizer: “Você tem que gravar isso”, né? [...] Se não fala com você, você não tem que tá cantando. Então quem bate o martelo é o cantor mesmo. [...] A pessoa vai cantar na zona de conforto, de brilho vocal dela, [...] de você procurar a tonalidade do teu canto, procurar conhecer onde você gosta mais do seu timbre. Isso aprendi errando, gravando música em tom errado (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

Eu preciso me identificar com o repertório. Então eu sempre busco isso também nos alunos: “Mas por que você quer cantar essa música? Que que essa música te diz, te traz: é emoção, é memória ou você quer dizer esse texto agora?”. É... eu acho que é uma mistura. [...] Essa é a minha busca sempre com os alunos assim: vamos, antes de querer cantar igual a Fulano, Ciclano, Beltrano, qual é a minha voz? Né, o que ela quer expressar, por que você escolheu esse repertório, o que você quer dizer com ele (Dara, 2025, entrevista).

Na maioria das vezes eles sugerem, porque eu acho que o aluno tendo ali uma vontade, né? um desejo de aprender aquela canção específica, isso contribui para o aprendizado. É, muitos alunos às vezes me pedem sugestão, “Ah, tem um samba bonito para me indicar?”. Daí eu, dentro do que eu já vejo da característica vocal daquela pessoa, eu penso em alguma coisa e sugiro (Regina, 2025, entrevista).

As reflexões sobre a importância da participação das/os alunas/os na escolha do repertório convergem com um entendimento mais amplo presente na educação musical contemporânea, influenciada pela etnomusicologia. Nessa perspectiva, como afirma Queiroz (2010, p. 118): “pouco importa se, segundo determinada concepção, uma música é considerada ‘boa’ ou ‘ruim’. Importa, de fato, que significado ela tem para as pessoas que a vivenciam”.

Nessa mesma direção, a professora Regina chama atenção para como certos julgamentos podem limitar o repertório e reforça a importância de valorizar também o repertório da/o aluna/o:

A gente vê isso acontecer, né? Essa exigência: “Ah, não, essa música não é legal para cantar”. Todas as músicas são legais para cantar. É a música que a pessoa gosta, né? (Regina, 2025, entrevista).

Por outro lado, nas aulas coletivas, é comum que exista um tema guarda-chuva ou um fio condutor, que pode ser uma/um compositora/or, um gênero musical, um período histórico ou um assunto sugerido pelo grupo. A partir deste tema, cada pessoa faz as suas escolhas.

É sempre um tema, um guarda-chuva que vai abrir, que vai trazer outras vertentes, né? Então depende desse diálogo com o outro também. Eu gosto quando vem a proposta e a eleição da proposta (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

Então mesmo nas aulas coletivas, eu direciono assim. Eu quero trabalhar com samba de velha guarda, porque eu quero uma estética, mas você decide o que você quer falar, porque você vai me contar a história. [...] Então por mais que eu direcione alguma estética, eu acho que tem que entender. E aí as pessoas pecam porque elas nunca leem o texto, né? E se elas não leem o texto, elas não vão dizer, né? (Silvia, 2025, entrevista).

A gente faz sempre uma pesquisa. [...] A gente sempre escolhe um tema, [...] aí dentro desse universo eles vão pesquisar e vão escolher. E eu trago algumas músicas coletivas para a gente cantar no semestre, que a gente vai experimentando, não necessariamente a gente leva para a apresentação, mas a gente experimenta (Paula, 2025, entrevista).

Um trabalho em grupo com repertório de música brasileira, pautando módulos onde a gente pudesse mergulhar mesmo [...] num repertório específico, pra que a gente entendesse melhor a forma como aquele compositor ou aquela linguagem. [...] Musicalmente, a gente vê questões, às vezes de nuances e diferenças rítmicas ou de jeito de colocar a voz dentro daquele repertório, que às vezes cada repertório pede alguma coisa específica, né? Um sotaque da linguagem, enfim (Regina, 2025, entrevista).

Há que se notar que a escolha de repertório no ensino coletivo, seja por indicação da/o professora/or, seja por meio de uma eleição com participação das/os alunas/os, não é neutra. Também traz marcas de seus valores e de suas concepções de música, podendo, ainda que inconsciente, contribuir para a manutenção de um pensamento hegemônico, que privilegia um repertório que atende e reforça determinados cânones e hierarquiza gêneros e gestos vocais (Queiroz, 2010; Valle, 2023b; Sandroni, 2017).

Ainda sobre a escolha de repertório, a professora Dara trouxe uma reflexão que consideramos bastante importante, pois está intimamente relacionada ao nosso papel na condição de educadoras/es:

A gente é quem pode abrir perspectivas. Tem um aluno que vem com repertório específico que ele gosta ; como é que eu trago algo novo que possa dialogar com aquilo que ele já escuta, mas que possa levar ele para outros lugares? Se eu trago algo que todo mundo escuta, que todo mundo... eu não estou despertando nada, eu penso muito nisso. [...] Então assim eu acho que o professor tem esse papel de abrir novas portinhas, novos horizontes (Dara, 2025, entrevista).

Para além destas perspectivas, em especial as apresentadas por Regina e por Dara, queremos finalizar este tópico trazendo duas reflexões. A primeira partindo de uma das diretrizes para o ensino dos cantos populares brasileiros proposta por Valle (2023b), que dialoga intimamente com a questão do repertório a partir das concepções de música das/os professoras/es. Para a autora, uma educação vocal culturalmente situada tem como pilares:

o rompimento com ideias que promovam hierarquia entre os gêneros e as práticas musicais; a inexistência de uma técnica única que dê conta de todas as formas de

canto; a revisão de valores estético-musicais hegemônicos; o reconhecimento da forte ligação entre uma música e os aspectos sociais e culturais provenientes do ambiente onde acontece; a urgente necessidade de aproximação entre as práticas de ensino-aprendizagem com os valores culturais das comunidades e suas músicas, entre outros (Valle, 2023b, p. 193).

Uma educação músico-vocal⁶², culturalmente situada, leva-nos à segunda reflexão, que queremos fazer na companhia de Arroyo (2000). A autora, a partir de sua experiência com pesquisa etnográfica, destaca que o deslocamento cultural (um dos aspectos deste tipo de pesquisa) ao promover um “jogo antropológico de viver o estranho e estranhar o familiar [...] torna-se um exercício transformador na maneira de perceber a realidade, pois amplia a percepção” (Arroyo, 2000, p. 18). Esse movimento permite que educadoras/es musicais revejam suas próprias referências e reconsiderem o que entendem como situações e práticas legítimas de ensino e aprendizagem de música.

3.2.3 Interpretação

No eixo de Interpretação, a grande aposta da professora Sílvia está em aproximar cada vez mais o cantar do falar. Por isso ela investe no trabalho com o texto e na relação entre os acentos naturais da fala com o ritmo e com a melodia, sempre apoiada em uma escuta atenta, reforçando sua perspectiva de que o discurso presente na canção precisa ser compreendido tanto por quem canta quanto por quem escuta. Para Sílvia,

você tira o cantor daquele ambiente musical, né, que ele acha que tem que só repetir. [...] Então essa coisa de trazer esse pessoal pra fala, tem melhorado muito um monte de coisa, tem melhorado a respiração [...] e eu acho que tem tido resultado, sabe, muito mais do que eu ficar cobrando [a técnica] (Sílvia, 2025, entrevista).

A professora Ana Luísa, no período em que trabalhou com ensino coletivo, orientou seu trabalho neste eixo em duas direções: a interpretação de texto (a partir de elementos das artes cênicas) e a interpretação musical.

Eu trabalhava com conteúdo do teatro, aquelas três perguntas que eu trabalho. Sempre que você for cantar uma canção, faça essas três perguntas: “Quem eu sou?”, “Para quem eu tô cantando?” e “Onde?”. [...] E daí trazendo pra música, eu trabalhava na análise também: [...] dentro de cada um desses elementos

⁶² Valle (2023a, 2023b) utiliza a expressão “educação vocal culturalmente situada”. Em um momento em que se discutem os limites de atuação entre professores de canto e fonoaudiólogos, optamos por utilizar o termo “músico-vocal” como forma de enfatizar que a pedagogia vocal, embora dialogue e se beneficie de conhecimentos de diferentes áreas, constitui-se, como afirma Sandroni (2017), em um subcampo da educação musical. Esse termo, “músico-vocal”, é encontrado em pesquisas sobre educação musical e canto coral (Gaborim & Egg, 2018).

[propriedades do som], que elementos eu tenho pra fazer as minhas variações? Que elementos eu movimento para construir as minhas interpretações? Tá, e a questão da divisão rítmica? Aí tinha modelos, exercícios para... “Ah, tem a questão da alteração melódica. Ah, tem a questão do ornamento” (Ana Luísa, 2025, entrevista).

Junto ao trabalho de interpretação, a professora Ana Luísa realizou, em conjunto com cada grupo, um projeto que ela considera como um dos pontos mais importantes dentro do ensino de canto: a construção de um *show*. Ela propôs conversas reflexivas com as/os alunas/os sobre como realizar a montagem e roteirização de um repertório individual, sobre a escolha de tonalidades adequadas e também sobre o comprometimento e o respeito com o público, com seu processo de aprendizagem e com a própria canção:

Porque para mim, o cantor, ele não canta a música que o outro compôs. Ele recompõe a música que o outro fez. Então, assim, metade de uma composição é o que o cantor vai fazer com ela. A música só sai do papel e só existe na boca do cantor. Então é muito sério cantar uma música. [...] Uma coisa que eu falo: [...] quando você sobe num palco, tem pessoas na sua frente, você tá construindo uma relação ali de muita responsabilidade. Não dá para fazer isso à toa, de qualquer jeito, eu acho, não dá. Não dá! [...] tem que ter uma responsabilidade: o que que eu tô falando, o que que eu tô fazendo aqui? Tem que organizar. Aí o que eu trabalho com os meus alunos assim. [...] O que que é montar um show, né? Para mim é uma aula das mais importantes de canto, é você montar um show. Por quê? Porque eu tenho que ter uma temática, eu tenho que ter um conjunto de músicas que estão dentro da minha possibilidade. Aí eu tenho que criar um roteiro, primeiro que tecnicamente seja possível para mim, de executar. [...] Então eu preciso ter uma pesquisa profunda sobre cada coisa que eu vou cantar. Eu preciso ter um fio condutor, estético, ético, sei lá. Então essa construção de um show é uma coisa muito, muito legal: escolher um repertório, escolher os tons, estudar cada música. [...] E aí é onde o artista experimenta isso (Ana Luísa, 2025, entrevista).

A compreensão de Ana Luísa de que o cantor “recompõe” a música aproxima-se diretamente da noção de emancipação proposta por Jacques Rancière (2010). Aqui o ato de cantar/interpretar rompe com o lugar de mera reprodução e se transforma em um gesto de criação, uma vez que:

O espectador é ativo, assim como o aluno ou o cientista. Ele observa, ele seleciona, ele compara, ele interpreta. Ele conecta o que ele observa com muitas outras coisas que ele observou em outros palcos, em outros tipos de espaços. Ele faz o seu poema com o poema que é feito diante dele (Rancière, 2010, p. 115)

3.2.4 Abordagens corporais

Como vimos no Capítulo 2, entre as diferentes abordagens pedagógicas há professoras/es que adotam a abordagem que Mariz (2024) nomeou de Holística-Integral, e “que

acreditam no desenvolvimento de práticas somáticas, na integração de voz, corpo e mente como um caminho pedagógico” (Paes de Carvalho, 2024, p. 115). Ao escutarmos a professora Paula falando sobre como desenvolve seu trabalho e quais são suas referências, percebemos uma aproximação com esta abordagem.

Então o meu trabalho ele é corpo, voz, emoção, criatividade e musicalidade. Então corpo eu trabalho baseado em Klein⁶³ [Technique™], Rudolf⁶⁴, Alexander⁶⁵ e Feldenkrais⁶⁶ e... Feldenkrais eu cheguei a fazer um curso na época da pandemia, [...] específico para a natureza da voz. [...] Emoção, aquele estudo da Gláucia⁶⁷ [Salomão] com o Scherer eu uso e tal, mas na prática eu uso como recurso assim, lúdico, porque as emoções disruptivas, como molda todos os filtros, as emoções elas promovem ajustes vocais, né. Então baseado nisso, porque na prática mesmo eu uso muito o ‘Wolfsohn e o Roy Hart’⁶⁸, [...] e o Somatic VoiceWork™⁶⁹ que tem um aparato de exercício funcional da voz muito grande. [...] Eu sinto que é um resultado muito bom, continuo em experimentação pra sempre, porque cada momento é um momento. Cada corpo é um corpo e a cada dia esse corpo é um corpo, né? A relação desse corpo, dessa voz. [...] E o Wolfsohn disse que a voz vem antes do som, né? E é feita naquele momento presente. (Paula, 2025, entrevista).

Paula articula diferentes referências e métodos corporais em sua prática vocal, o que evidencia uma postura investigativa e aberta à experimentação. Essa perspectiva conduz à reflexão seguinte, em que ela traz a percepção de que as pesquisas voltadas às abordagens corporais têm avançado mais que na pedagogia vocal, pelo menos em Curitiba (PR).

Eu creio que nas pesquisas corporais o pessoal está mais... foi mais longe. Eu acho, sabe, nesse sentido de percepção da individualidade, do movimento, da percepção do corpo. E no canto ainda tem muitos padrões. Se eu converso com alguém, normalmente eu tô num caminho diferente. Ou a pessoa está dando aula de Belting,

⁶³ “A Klein Technique™ tem como objetivo promover uma educação que vá além da simples reprodução de formas. Seu foco é desenvolver uma compreensão profunda do corpo como um sistema integrado, permitindo que cada pessoa explore plenamente o seu próprio potencial de movimento” (Klein, 2026, não paginado, tradução nossa).

⁶⁴ “A Escola do Desvendar da Voz foi fundada em 1924 na Suíça por Valborg Werbeck Svärðström (1879-1972), sob a orientação do antropósofo Rudolf Steiner, que reconheceu este método como um caminho terapêutico e artístico. [...] Esta forma de cantar conduz a um reencontro com a própria voz e com o prazer de cantar, o que o torna um método indicado para quem quer ter este aprendizado na idade adulta” (Instituto Rudolf Steiner, 2026, não paginado).

⁶⁵ A Técnica Alexander é uma abordagem terapêutica criada por Frederick Matthias Alexander, um ator australiano, no final do século XIX. Consiste em “um método de reeducação psicofísica que nos permite um melhor uso de nós mesmos” (Associação Brasileira da Técnica Alexander, 2026, não paginado).

⁶⁶ “O Método Feldenkrais tem o nome do seu fundador, Moshé Feldenkrais (1904-1984), engenheiro, cientista, além de mestre de jiu-jitsu e judô [...]. A essência do método reside na interação entre séries de movimentos coordenados e a aprendizagem sensomotórica individual que desenvolve a pessoa através duma profunda tomada de consciência do seu próprio corpo” (Instituto Feldenkrais, 2026, não paginado).

⁶⁷ Paula menciona o estudo de Salomão, Scherer e Sundberg (2024).

⁶⁸ Paula menciona Roy Hart, já apontado por nós anteriormente (Centre de Voix Roy Hart Voice Centre, 2026).

⁶⁹ Segundo a criadora Jeanie LoVetri, o Somatic Voicework™ ajuda as pessoas a alcançar autenticidade e arte musical em qualquer estilo musical por meio do treinamento funcional da voz. O objetivo da arte vocal é “respirar profunda e plenamente – cantar livre e expressivamente – conectar-se com a voz, o corpo e a mente” (LoVetri, 2026, não paginado).

ou está dando aula baseada em fonoaudiologia da voz cantada (Paula, 2025, entrevista).

As práticas corporais também são centrais no trabalho da professora Dara.

Eu fui buscar ferramentas para também tentar entender aquele corpo. [...] E daí eu comecei a perceber que era uma coisa [...] de não tá conectado com o seu próprio corpo. Então, a maioria dos alunos, eu vejo que primeiro é um trabalho muito sensorial de autopercepção do seu próprio corpo. [...] Então, existe um caminho... pensando metodologicamente, né, penso nesse lugar do aquecimento, nesse lugar do pensar, de preparar o corpo, a escuta e a voz para cantar. Mas aí o que acontece depois, né, desse... é uma coisa que vai acontecer aí com cada aluno (Dara, 2025, entrevista).

A partir de sua experiência com educação musical coletiva, a professora Dara teve, ainda, outras percepções acerca da importância do trabalho corporal:

E no meio do caminho, eu fui entendendo que o objetivo principal da aula é colocá-los [...] num estado em que eles estejam presentes com o corpo, talvez essa seja a chave. [...] Eu acho que talvez essa é a chave também para a aula individual, porque a gente raciocina muito, né, tipo: "Ah, tem que jogar a voz lá para cima, ter que abrir a boca, ter que relaxar a língua", né, [...] daí você vê, você tá tensionado (Dara, 2025, entrevista).

Dara também compartilhou duas experiências marcantes que contribuíram para a sua compreensão sobre a importância do trabalho corporal. A primeira ocorreu em um grupo de estudo e investigação de voz experimental; a segunda, no contato com a Técnica Alexander, mediado pela professora Izabel Padovani⁷⁰:

Mas olha onde a Dara ficou durante um ano: investigando voz, né? Eu amava aquele grupo, aquela experiência que a gente tinha toda semana. A partir de movimentos corporais, a gente ficava ali três horas experimentando a voz. E tinha dias que vinha coisas que a gente adorava, tinha algumas vozes que a gente ah... e a gente sempre gravava tudo e depois se ouvia. Então isso também está na minha prática enquanto professora, né? (Dara, 2025, entrevista).

Talvez fiquei dois anos com ela [Izabel Padovani], justamente porque ela tinha esse trabalho da técnica de Alexander e depois a gente ia para a voz. Então essa coisa, para mim, do corpo, ela é essencial (Dara, 2025, entrevista).

O tempo de investigação de si, somado às experiências de ensinar outras vozes, trouxe outras percepções para Dara, sobre a sua própria voz e as relações entre a voz-professora e

⁷⁰ Izabel Padovani é cantora e professora de Técnica Alexander, formada pelo The Alexander Technique Teacher Training Centre em Viena. É graduada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de São Carlos [UFSC] e pós-graduada pela Universidade Estadual de Campinas [Unicamp] onde pesquisou os efeitos da Técnica Alexander na prática coral. Cf.: <https://www.cantodobrasil.com.br/izabelpadovani>

voz-aluna/o. Suas compreensões dialogam com Gelamo (2018), que nos provoca a pensar a voz como algo vivo e desobediente, capaz de romper as bordas limitantes e padronizadoras dos cânones científicos.

*E nesse trabalho no dia a dia com vários, vários alunos, você vê que a voz ela é muito extensa, muito gigante, você pode usar ela de diversas formas, **ela não precisa estar enquadrada num lugar ou outro**, mas me veio muito esse lugar de **entender a própria voz**. [...] Cantar é muito do ser humano. [...] Eu gosto muito de pensar nesse lugar do **“todo mundo pode cantar, todo mundo canta”** e quanto mais em **estado de presença** [...], mais eu canto **livremente**, mais eu consigo soltar a voz (Dara, 2025, entrevista, grifo nosso).*

As experiências de Paula e Dara mostram a potência das abordagens corporais no ensino de canto. No entanto, como aponta Valle (2023b), esse ainda é um dos temas pouco presentes nas aulas, o que reforça a necessidade de ampliar sua compreensão e incorporação às práticas docentes.

3.2.5 Organização do trabalho pedagógico cotidiano

A ação pedagógica, mesmo quando cuidadosamente planejada, carrega sempre uma dimensão de imprevisibilidade. Como afirma Carrara (2015, p. 53-54), “por mais que se prepare para a condução de uma aula ou ensaio, o processo é imprevisível, tem suas bordas borradas e não deixa ver claramente onde um percurso começa e outro termina”. Essa incerteza é condição constitutiva do trabalho pedagógico: quem ensina se move entre caminhos que se abrem no encontro, ajudando a outra pessoa em seu percurso de descobertas e servindo-se de seus próprios sentidos e memórias para mediar a aprendizagem.

Eu comecei a perceber, nesse momento, que a preparação era legal ter, mas o mais importante era o aluno, o que ia acontecer naquele momento, na hora ali, com aquela pessoa específica (Regina, 2025, entrevista).

Eu acho que cada aula a dinâmica se estabelece muito pelo que eu tenho de alunos. Eu nunca dou uma aula, eu nunca tenho uma coisa assim [gestual de algo quadrado]: eu vou seguir isso aqui e eu vou fazer exatamente isso. Claro, tem um esqueleto, né? Mas a dinâmica, ela realmente muda [...] conforme as pessoas que eu tenho ali (Nair, 2025, entrevista).

[...] Às vezes eu penso uma coisa para aquela aula, daí o aluno chega e já no primeiro olhar [percebo que] ele está em outro lugar. [...] “Não, preciso fazer outro caminho”, assim, eu tenho um pouco esse lugar de tentar escutar o outro, assim, né, a partir do que ele me traz (Dara, 2025, entrevista).

Essa flexibilidade se inscreve em um tipo de saber silencioso que atravessa o gesto de ensinar e que se manifesta no encontro vivo entre professoras/es e alunas/os. Van Manen (1995 *apud* Contreras & Pérez de Lara, 2010) chama esse saber de **tato pedagógico**: uma sensibilidade afinada que permite à/o professora/o perceber, quase no mesmo instante em que acontece, aquilo que a situação convoca. Não é um saber que se anuncia, nem que se explica; ele se manifesta no corpo, na respiração que muda, no olhar que acompanha, na decisão que surge sem cálculo, mas com precisão. O tato aparece quando a/o educadora/or reconhece nuances (um desconforto, uma abertura, uma resistência) e responde com perspicácia, ajustando o gesto para que a outra pessoa possa seguir. Nair descreve esse movimento:

Isso também tem uma condução. E... e eu sei conduzir, modéstia à parte, eu sei conduzir. Eu sei que eu sei, sabe? [...] É porque eu sinto isso, entende? Eu sinto pela experiência que eu tenho, pelo tempo de trabalho, tantos anos que eu trabalhei, por tudo que eu consegui de evolução das pessoas enquanto cantores, né? [...] Aprendi que na imposição não existe trabalho, não existe, né? Você tem que começar a estabelecer os contatos e você tem que pescar algumas coisas que vão interessar. [...] É você ser maleável e ter um jogo de cintura pra poder fazer as adequações para o trabalho ali, para ele poder andar e ter a percepção de quando não anda, de que aquilo não vai funcionar. Opa, vamos virar, virar e fazer de outro jeito. Isso tudo é um aprendizado bem bacana (Nair, 2025, entrevista).

Esse saber, tecido na relação, torna-se visível quando a/o docente ajusta o percurso para que a/o aluna/o encontre um caminho possível. A professora Regina nos contou que certa vez recebeu uma aluna que

não tinha consciência corporal, nenhuma, mesmo. Pedia para ela, sei lá, erguer os ombros e ela não sabia fazer isso. O corpo dela era um bloco assim, né? Então era muito complicado. E ali tinham questões de afinação, de ritmo que não entrava. E eu mudei completamente o foco da aula. A gente brincava de bola, a gente dançava... era muita brincadeira, era uma musicalização que eu fazia com ela. [...] Então eu percebi que ela era uma pessoa que não teve contato com a música na vida, apesar de ela ter um grande desejo de ser cantora, de querer muito, ela era uma das alunas que mais desejava... era muito ambígua a coisa toda assim. E eu pensava: “Meu Deus, que que eu faço com esse desejo gigantesco e essa total insuficiência musical de história”. Assim, ela não tinha a base daquilo ali. A família também não trazia. Então eu fui fazendo dentro das possibilidades dela. Então todas as minhas expectativas tiveram que ser deixadas de lado assim, do que é esperado de um professor como resultado, né? E eu olhava para ela e qualquer mínimo avanço para mim já era, meu Deus do céu, né? [...] Nossa, para mim era uma festa! (Regina, 2025, entrevista).

As relações de ensinar e aprender, quando são atravessadas por movimentos afetivo-volitivos que ampliam a potência de ser, permitem que a/o aluna/o vá “além do que estava posto, instituído” (Pereira *et al.*, 2014, p. 48). A disponibilidade de Regina permitiu que

ela reorganizasse a aula, criasse condições reais de aprendizagem e reconhecesse a potência das pequenas conquistas. Essa mesma atenção ao detalhe aparece na fala de Paula:

E é assim, eu sou muito de pontuar mínimos avanços, sabe? E falo sempre, nossa, isso tem que ser valorizado, tudo é bem gostoso dentro do processo. [...] Ter essa perspicácia de observar pequenos avanços (Paula, 2025, entrevista).

A valorização dos pequenos gestos e a atenção ao processo dialogam diretamente com Freire (1996, p. 52) que afirma que “ensinar exige querer bem aos educandos” e que a afetividade e a alegria não se opõem à seriedade docente; ao contrário, são partes constitutivas da prática educativa. Dara também reforça essa dimensão relacional do ensinar ao compreender a aula como espaço de vínculo e afinidade:

Então, cria uma relação, né? Eu acho que dar aula é criar vínculos. [...] Assim, eu acho que fazer aula de canto tem esse encontro de afinidades (Dara, 2025, entrevista).

E eu acho que pelo meu mergulho amoroso nesse trabalho, né, isso me permitiu, é... ser bem generosa na condução do meu trabalho e eu vejo isso no feedback das pessoas todas que passaram por mim e ainda passam (Nair, 2025, entrevista).

Assim, as práticas dessas professoras revelam uma postura de ensino que sugere uma aproximação com a perspectiva humanista discutida no Capítulo 2: uma postura que reconhece a/o aluna/o como sujeito, acolhe sua singularidade e ajusta o percurso a partir do encontro. Ao priorizar a escuta, a flexibilidade e o vínculo, elas constroem um modo de ensinar que se realiza na relação e na criação de condições para que o aprender ganhe sentido e se torne experiência compartilhada.

3.3 A escuta

A escuta, como parte essencial do fazer pedagógico, aparece explicitamente em falas de algumas professoras entrevistadas. Esse tema se manifesta também por meio de outras expressões, como: percepção, observação, leitura da outra pessoa. Esses vocábulos, ainda que distintos, apontam, em nossa análise, para um mesmo campo de práticas e modos de fazer que atravessam o ensino de canto das participantes desta pesquisa. Assim, neste tópico, compreendemos a escuta como uma teia de gestos corporais, sensíveis e pedagógicos que envolvem escutar, ir ao encontro da outra pessoa, observar, perceber, acolher, interpretar e responder ao que emerge na relação entre professora/o, aluna/o e *corpovoz*.

Organizamos esse tema em quatro perspectivas: a escuta como prática pedagógica, a escuta funcional ou técnica, a escuta do desejo da/o aluna/o e a escuta de si e da outra pessoa.

3.3.1 Escuta como prática pedagógica

A diversidade vocal presente na música popular brasileira envolve articulações entre técnica, estética, expressividade, variações de emissão e liberdade interpretativa (Valle, 2023b). A compreensão dessa diversidade se sustenta nos processos de escuta, que orientam o trabalho da/o intérprete e permitem reconhecer nuances de timbre, gesto vocal e intenção. Em contextos de tradição oral, esses processos tornam-se ainda mais centrais, pois constituem o principal meio de observar, apreender e compreender os gestos vocais que estruturam o canto. Como observa a professora Regina Machado, em entrevista:

[...] esses processos de escuta são norteadores. O processo de escuta é o ponto de partida fundamental e talvez até o ponto de chegada também, né? [...] Mergulhar nesses processos de escuta é se nutrir desse conhecimento, desses referenciais. [...] (Machado apud Valle, 2023b, p. 166).

A professora Sílvia reforça essa perspectiva ao situar a escuta como ferramenta para ampliar o repertório de gestos vocais e aprofundar a interpretação:

Então, coisas que eu faço pra ele chegar nesse lugar [de interpretação]: ver o texto, ouvir muitos cantores e ver o quanto eles estão dividindo o diferente, respirando o diferente, acentuando o diferente, eu faço eles lerem o texto. [...] A pessoa começa a se dar conta que é muito mais simples, né, que ela não precisa mais enrijecer (Sílvia, 2025, entrevista).

A professora Dara situa a escuta no campo cultural, ressaltando a importância de reconhecer onde e em que contextos essas vozes se manifestam:

E daí a gente também foi escutar essas vozes, entender onde essas vozes estão, também que [sic] contexto elas acontecem (Dara, 2025, entrevista).

Essa dimensão contextual e sensível da escuta dialoga com Carrara (2015, p. 40), que compreende a escuta como um movimento do corpo que articula dentro e fora, instaurando um estado de atenção viva. Para a autora, a escuta é “uma atitude mutável, sempre em andamento, sempre em conquista”, pois o corpo que escuta está em constante processo de afinação consigo e com o ambiente.

Um outro viés dessa escuta pedagógica emerge na fala da professora Tina Gonzaga, que enfatiza a importância de a pessoa escutar a própria voz como parte do processo de aprendizagem:

Aqui [na aula] você vai repetir, ecoar, emitir, se ouvir, se gravar, se, né? se perceber, eu acho que é isso aí. Precisa ser e exercer a sua humanidade e a sua capacidade de percepção do outro, de leitura do outro (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

Ao orientar a/o aluna/o a repetir, ecoar, gravar-se e perceber-se, Tina Gonzaga convoca exatamente o gesto descrito por Carrara (2015): um corpo que se abre para perceber-se e para perceber as outras pessoas. A autoescuta torna-se, assim, uma prática de presença, que desloca a/o aluna/o do automatismo vocal para um estado de atenção ampliada. Tina Gonzaga aprofunda essa dimensão ao propor que a/o aluna/o suspenda o julgamento sobre sua própria voz:

Afrouxa a sua crítica; aprende a se ouvir, mas não se julgue. “Ah, mas eu vou ter que avaliar se tá bom, se tá ruim”. Eu falei: “Não, você tem que avaliar se você está entendendo ou não”. É bem diferente do está bom ou está ruim, né? Num fazer musical processual, a crítica ela é importante, mas ela não pode ser tolhedora, ela não pode ser paralisante (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

Essa suspensão do julgamento aproxima-se da concepção de experiência em Larrosa (2002), para quem a experiência exige interromper o automatismo, desacelerar e abrir-se ao que acontece. Escutar-se, nesse sentido, mais do que avaliar o resultado, é acompanhar o processo com um gesto de atenção que permite perceber o que se transforma na própria voz.

3.3.2 Escuta funcional ou técnica

As professoras também descreveram uma dimensão da escuta voltada à observação técnica e funcional da voz, tanto do ponto de vista da/o professora/or quanto da/o aluna/o. Trata-se de uma escuta que identifica tensões, ajustes, articulações e escolhas interpretativas, operando como ferramenta de análise e intervenção pedagógica:

Eu criei uma habilidade de escuta muito grande, eu penso, sabe; inclusive dentro do grupo, de ouvir quem está com a nota errada, isso é muito legal, né? É uma coisa de... nada como, como o fazer, né? Nada mesmo como fazer, porque essas coisas é só fazendo o que você consegue, né? Essa é a grande diferença. E aí eu consigo ver tudo, tipo assim, cara, aquela língua está tensa, aquela articulação está assim, ali tem um filtro assim ou assado, né? Tudo, eu vejo. E na questão interpretativa, onde houve uma respiração que não precisava ter, onde houve um erro (Sílvia, 2025, entrevista).

Eu tenho uma percepção muito grande do aluno cantando, e aí eu consigo dentro de todo esse arcabouço ir experimentando coisas (Paula, 2025, entrevista).

Eu acho que eu tenho, primeiro uma percepção muito boa, né? Eu consegui desenvolver isso de olhar a pessoa e ver tudo o que ela precisa fazer tecnicamente, né? Onde estão as tensões e o que é que ela está fazendo, o que é que ela está deixando de fazer [...], identificando (Nair, 2025, entrevista).

Essa escuta funcional articula percepção auditiva, visual e corporal, permitindo às professoras identificar nuances técnicas e orientar ajustes precisos. Como lembra Carrara (2015, p. 56): “no processo de exploração da [Voz], não se trata apenas da justa escolha de procedimentos, mas também da [Escuta] de quem vai conduzi-los”. A escuta também não é neutra.

3.3.3 A escuta do desejo da/o aluna/o

No Capítulo 1, discutimos a escuta do desejo da/o aluna/o a partir de uma fala da professora Regina, articulando-a ao pensamento de Spinoza (1677/2009) e à noção de “bons encontros”. Retomamos agora essa reflexão, trazendo junto à Regina, a contribuição da professora Dara, e aproximando-as de outras perspectivas:

Escuto o que que ele quer. Qual é o desejo? Porque eu acho que quando a gente vai no desejo, daí que a gente consegue alguma coisa, né? E aí a partir dali a gente cria um território seguro (Regina, 2025, entrevista).

Então acho que um professor precisa ter uma escuta generosa, precisa saber acolher, precisa mais do que saber técnica, saber tudo, eu acho que tem que ter esse lugar amoroso (Dara, 2025, entrevista).

Essas falas apontam para uma prática pedagógica que reconhece o desejo da/o aluna/o como força orientadora do processo de aprendizagem. Escutar o desejo é criar um território de confiança, segurança e abertura, condições que favorecem os “bons encontros” spinozanos, e que também nos aproximam de uma lógica emancipatória (Rancière, 1987/2023). Ao discutir a possibilidade de se construir uma pedagogia vocal emancipatória, Freitas (2021, p.7) sugere que deveríamos iniciar deste ponto: “o sentido e a paixão de quem deseja aprender”. A autora ainda lembra que em uma abordagem emancipatória não cabe

uma proposta de ensino fechada em si. Calculada pelos conteúdos, métodos, passo a passo cercados em si próprios. Sem prever abertura, sem relação com a vida de quem quer aprender. Sem serventia para o cotidiano e para o desejo do cantar. Sem a

possibilidade de exploração de mudança de rota, de investigação da caminhada. Sem a ampliação do mapa. Sem a brincadeira (Freitas, 2021, p. 7).

Uma pedagogia vocal orientada pelo desejo da/o aluna/o também é proposta por Valle (2023b). Para a autora, o gesto de escuta do desejo deve orientar o processo pedagógico e “pode envolver desde escolha de repertório até tipos de emissão, escolhas de timbre, predomínio de registros vocais, gestos vocais, entre outros” (Valle, 2023b, p. 122). A autora destaca ainda, a partir da entrevista com a professora Joana Mariz, que essa escuta “é também instrumento de uma **educação** que **legitima** discursos, visões de mundo e histórias” (Valle, 2023b, p. 123, grifo nosso).

Assim, reconhecer o desejo da/o aluna/o significa considerar os caminhos que ela/e já percorreu e os modos como se relaciona com a própria voz, permitindo que o processo pedagógico se construa a partir dessa singularidade. A escolha ou recusa desse gesto de escuta do desejo nos ajuda a pensar se caminhamos em direção à emancipação ou ao embrutecimento.

Há **embrutecimento** quando uma inteligência é **subordinada** a outra inteligência. O homem - e a criança, em particular - pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. [...] Chamar-se-á **emancipação** à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade (Rancière, 1987/2023, p. 31-32, grifo nosso).

3.3.4 A escuta de si e da outra pessoa

A escuta, para Jean-Luc Nancy (2014), é antes de tudo um gesto de abertura: um modo de estar em relação que envolve corpo, presença e afecção. Mais do que captar sons, trata-se de uma experiência sensível que nos desloca e nos coloca em contato com o que nos atravessa.

Carrara (2015) compartilha dessa compreensão ao afirmar:

A [Escuta] cruza os fios entre o dentro e o fora – há um movimento do [Corpo] de trazer a si a percepção do que o ambiente oferece. A [Escuta] é uma atitude mutável, sempre em andamento, sempre em conquista, pois o ‘si’, o Eu-[Corpo], é um processo em constante inacabamento. A [Escuta] alimenta o campo da memória, mas é sempre viva, presente, destituída da fixidez aos hábitos comuns e disponível ao encontro (Carrara, 2015, p. 40).

Essa perspectiva afasta a escuta da ideia de audição funcional para compreendê-la como processo vivo, relacional e em transformação – um modo de perceber-se e perceber o

mundo que se atualiza a cada encontro. É possível perceber essa abertura na fala da professora Dara, quando ela descreve a autoescuta como percepção de si e como forma de se colocar em estado de presença :

Um dia ele [aluno] se escutou e ele falou: “Nossa, pela primeira vez eu estou me escutando, estou entendendo que essa...” – e daí, logo em seguida, veio uma lágrima, né? Ele começou a chorar: “Nossa, como é que a gente não se percebe?”. [...] Esse trabalho com a voz faz com que a gente chegue em lugares que é muito sensível, muito micro, assim né, porque a gente não percebe o quanto a gente não se escuta e não escuta o outro. A gente tá indo nesse aceleração da vida e eu acho que trabalhar com a voz me traz para esse lugar. [...] Então eu acho que uma descoberta muito grande é o corpo e a escuta, a auto escuta, assim né, de escutar como está a sua cabeça, sua mente, porque às vezes você quer cantar, mas a sua cabeça tá falando tanta coisa e que você não consegue nem escutar o que você quer cantar. Então acho que tem um muito dessa autopercepção (Dara, 2025, entrevista).

A professora Dara reconhece que o estado de atenção necessário à escuta envolve também quem ensina:

*Até eu! Às vezes eu chego atrasada aqui, eu tenho que arrumar o teclado para dar aula, acelerada. Mas daí, como eu tenho que trazer o aluno também para o seu corpo, essa troca acontece com os dois, **porque eu também tenho que me colocar nesse estado de atenção** (Dara, 2025, entrevista, grifo nosso).*

Essa percepção estende a noção de escuta de si para o campo da docência, lembrando que o gesto de escutar não é unilateral, pois se dá na reciprocidade, num espaço compartilhado de presença. A escuta torna-se, assim, uma prática de cuidado, um modo de desacelerar, de reconectar-se ao corpo e de instaurar um tempo de atenção – movimento que dialoga com a crítica de Han (2015) à sociedade do desempenho, marcada pela aceleração, pela autoexigência e pela avaliação constante. Para o autor, a experiência e, portanto, a escuta, só se produz quando há pausa, quando o sujeito suspende o ritmo produtivista e se abre a um estado de contemplação, condição necessária para que algo possa, de fato, afetá-lo. A fala de Dara exemplifica essa pausa compartilhada: ao desacelerar para escutar a/o aluna/o, a professora também se escuta, criando um espaço de contemplação e presença.

Embora essas perspectivas da escuta tenham sido encontradas nas falas de algumas professoras, precisamos pontuar que isso não significa que todas essas dimensões façam parte do trabalho de cada uma ou tenham o mesmo grau de importância. Em nosso entendimento, ainda que na ordem do ideal, essas quatro [escuta como prática pedagógica, escuta funcional ou técnica, escuta do desejo e a escuta de si e da outra pessoa] e outras perspectivas que possam existir podem compor o fazer pedagógico no ensino de cantos de forma integrada, entrelaçando

o cuidado técnico, o acolhimento das singularidades da/o aluna/o e a criação de tempos e espaços de relações e de presença. Mais do que um procedimento didático, a escuta se apresenta como eixo ético e político da pedagogia vocal, orientando as relações e os gestos que sustentam o processo de ensinar e aprender cantos.

3.4 Repertório de experiências

Antes mesmo de ingressar em um curso de formação ou iniciar sua carreira docente, cada professora/or já carrega consigo um repertório de experiências que de alguma forma vão influenciar sua relação com o ensino. De acordo com Tardif (2014), diversas pesquisas que se aprofundaram neste tema mostram que as histórias familiares, as figuras marcantes da infância e os encontros [bons ou maus] com antigas/os professoras/es deixam marcas profundas que influenciam tanto a escolha pela docência quanto o modo como ela é exercida.

— *Então, o que você quer ser quando crescer?*

— *Professora!*

E eu fui professora muito cedo, né? Eu tinha 15 anos, fazia magistério e já ensinava música na igreja e já ensinava música para as crianças nas pré-escolinhas que eu fazia estágio. E eu fui musicalizada pela minha mãe. [...] Então eu acho que esse meu jeito de partilhar, essas coisas que eu aprendi, que eu recebi, não como dom de Deus, como costumam dizer – o dom acho que foi ter nascido naquela família de músicos doidos que fazia cantatas no Natal e na Páscoa, e que vivia cantando, né. É esse, esse é o verdadeiro presente de Deus, assim, eu ter nascido nesse lugar. E aí, o que eu fiz com esse saber aprendido dentro de casa? Sistematizei depois, né? (Tina Gonzaga, 2025, entrevista).

O jeito de conduzir o trabalho de canto com grupos e a perspectiva de um trabalho mais sensorial da professora Liane Guariente, que atuou tanto na FAP/Unespar quanto no Conservatório de MPB, serviram de inspiração para as professoras Nair e Paula:

Liane [Guariente] foi uma grande referência para mim. Ela sempre teve grupos com um trabalho bem interessante [...] e eu achei muito bacana a maneira como ela conduzia e disso eu bebi bastante para conduzir grupos meus no futuro, né? (Nair, 2025, entrevista).

Comecei a fazer canto com a Liane no conservatório [...], ela trabalhou sempre muito sensorial. (Paula, 2025, entrevista)

O método de técnica vocal para canto popular, *Por todo canto*⁷¹, de Diana Goulart & Malu Cooper (2002), foi inspiração para as professoras Ana Luísa e Sílvia. A partir do contato

⁷¹ Vide texto da contracapa do livro: “Por todo canto – Método de Técnica Vocal para o Canto Popular “é resultado de uma pesquisa realizada pelas autoras, com constante busca de aprimoramento das técnicas pedagógicas.

com esse material, que trazia exercícios vocais aliados aos gêneros musicais brasileiros, a professora Ana Luísa passou a criar, compor novos exercícios para suas turmas. Ana Luísa também cita a influência das pesquisas de Clara Sandroni (2013) e de Adriana Piccolo (2003, 2006).

Daí eu vi o material da Malu Cooper e da Diana Goulart, onde elas trazem gêneros da música brasileira nos exercícios, que eu achei genial, daí eu comecei a inventar exercício, comecei a compor. Então é, a gente vai trocando ideia com quem está escrevendo, né? Aí teve a Clara Sandroni, que escreveu coisas superinteressantes e aí tem uma tal de Adriana Piccolo, que fez um mestrado dela, também na área do canto popular. Então tudo isso vai me alimentando (Ana Luísa, 2025, entrevista).

Eu tive que montar um programa de curso para um grupo. Inclusive quem me ajudou foi a Malu [Cooper], a pensar como é que eu ia orientar pessoas em grupo tecnicamente, pensando que cada um tem uma questão, né (Sílvia, 2025, entrevista).

Conforme mencionamos no decorrer dos capítulos, a professora Sílvia também destacou a importância do seu contato com professoras/es que faziam parte do GEV-RJ, bem como com o trabalho da fonoaudióloga Sílvia Pinho.

A professora Paula nos contou que está em um momento de sistematizar sua metodologia:

Eu sinto que está muito na minha cabeça, no meu fazer, na experiência dos meus alunos. Mas organizar isso melhor nem que seja um recorte. [...] Um recorte no tempo de hoje, mas eu acho que já tenho vários processos que eu me repito e que eu vejo que aquele processo eu não posso abrir mão mais (Paula, 2025, entrevista).

Em seus estudos ao longo dos anos Paula se aproximou de muitas práticas somáticas, construindo uma visão mais holística de seu trabalho, como vimos no tópico sobre *corpovoz*.

Quatro professoras mencionaram a importância da fonoaudióloga curitibana Doris Beraldo⁷² em suas trajetórias, seja por sua atuação clínica, seja como professora.

Constatamos que os vocalises usados pelos professores de canto normalmente são derivados do canto lírico. Para diminuir a imensa distância que existe entre a técnica vocal tradicional e o repertório de música popular, passamos a compor pequenas frases, pequenos trechos musicais que atendessem às necessidades de treinamento vocal que buscávamos, e ao mesmo tempo tivessem um sabor de música popular” (Cooper & Goulart, 2002).

⁷² “Doris Beraldo possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998). Especializada em Voz pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica – CEFAC (2003). Aperfeiçoamento em Clínica de Voz pelo INVOZ – Comunicação e Voz Profissional (2009). Mestre em Música pela UFPR (2015). Doutora em Educação pela PUC-PR. É professora das disciplinas de Voz do Bacharelado em Teatro da PUC-PR e do Bacharelado de Canto da Unespar. Atua em clínica com profissionais da voz e ministra cursos e workshops relacionados a Voz e Aprimoramento Comunicativo”. Cf.: <https://www.pucpr.br/docente-graduacao/doris-beraldo-1254>

Eu troco muito com a minha fono, que é a Doris. Porque a Doris é muito generosa. né? É, eu sinto que a Doris, ela não tem isso do “ouro”, ao contrário, ela te entrega o ouro, porque quando ela te entregou, o dela já somou em 2 vezes, que é o que faz sentido, né? (Regina, 2025, entrevista).

As professoras também citaram como exemplos de referências em outras metodologias os trabalhos de Marconi Araújo (*Belting Contemporâneo*), de André Barroso e Wagner Barbosa; e referências nos trabalhos com cantos populares brasileiros que ocorreram em Curitiba (PR) através dos maestros Marcos Leite e Vicente Ribeiro e da professora Ana Cascardo (organizadora do Ciclo de Oficinas Voz, Corpo e Expressão e professora do Conservatório de MPB até o momento desta escrita).

As professoras Ana Luísa, Paula e Regina ainda destacaram a contribuição da Musicoterapia:

Então eu acho que a gente como professora assim, né? com esse olhar para a pessoa especificamente, até o desafio se torna assim... eu acho que a musicoterapia me deu muito isso, assim, que é olhar para a música num lugar que sai do estético [...] e eu acho que daí realmente a contribuição da musicoterapia. A partir do momento que a gente entende que a música é uma ferramenta. [...] Agora eu tô falando, tô entendendo por que que as pessoas vêm até mim. Porque a ferramenta, ela, para mim é um canal ali, para essa pessoa ser mais quem ela quer, se expressar com mais liberdade, ter mais entusiasmo para botar essa voz, né? Independente [sic] daí do padrão estético (Regina, 2025, entrevista).

Mas tudo, mas tudo que eu fiz na vida, na música, veio envenenado pela musicoterapia. [...] Então é a musicoterapia está presente em tudo que eu fiz. (Ana Luísa, 2025, entrevista).

3.5 O que transborda

Tá sendo bem legal essa entrevista porque é louco como a gente não para pra pensar na própria trajetória, né? Então eu estou falando aqui [...], pensando o tanto de coisa que já aconteceu, né? [...] Então eu sempre fui uma buscadora, assim. Eu sempre busquei muito. E... e nunca me validei. [...] E percebi agora, falando para você, que eu fui criando também um lugar que eu posso escoar. Isso que eu sei, né? Eu transbordo isso e não fico retendo de alguma forma, então acaba sendo muito gostoso sim, é bem prazeroso para mim (Regina, 2025, entrevista).

Durante a entrevista, quando a professora Regina refletiu [em voz alta] sobre os caminhos que já percorreu e que, ao inventar seus modos de ensinar, também criou um lugar para transbordar, ela nos instigou a pensar o que esse [transbordar] pode fazer mover em nós, na condição de professoras de cantos, quaisquer cantos.

“Transbordar”, de acordo com o dicionário Houaiss, pode significar: “1) fazer sair ou sair fora das bordas; 2) ter em excesso, estar repleto; 3) manifestar (-se) com intensidade; 4) lançar-se em muitas direções; derramar-se, espalhar-se” (Transbordar, 2026).

“Derramar [-se]”: entre tantas possibilidades, pode significar: “ a) dar com generosidade, repartir com largueza; distribuir; b) pôr em circulação; c) dar(-se) a conhecer, propagar; d) manifestar(-se), expressar(-se) de forma abundante ou efusiva” (Derramar, 2026).

Se dividimos a palavra “transbordar”, temos o prefixo “trans” – que como preposição indica: “além de, para lá de”, mas quando compõe outras palavras pode indicar: “ação além de, travessia, cessão ou mudança” (Trans, 2026). E temos “borda”, que significa: “1) a extremidade de uma superfície; beira, beirada, bordo; 2) parte que finaliza ou remata um objeto, guarnecendo-o à volta” (Borda, 2026). Ao mesmo tempo que o prefixo “trans” nos leva para além da borda, numa travessia, o complemento “se” que aparece em “derramar-se” nos atravessa com a reflexividade, quase como se fosse uma ressaca das ondas sobre si mesmas, resultante de um mar muito agitado, e com a reciprocidade, imprescindível nas relações que se tecem entre docentes e discentes, em que ambas/os se constituem mutuamente.

O que pode⁷³ uma/um professora/or de cantos populares brasileiros oferecer com generosidade, transbordar? Larrosa (2024) nos dá pistas para responder a essa questão ao dialogar com as reflexões de María Zambrano, que compreende que a tarefa de professoras/es é a mediação. Para que a mediação possa acontecer, antes de oferecer um saber, a/o docente

tem que **dar tempo, luz, presença e palavra**. É disso que a sala de aula está feita. Ela é um dispositivo **temporal** (no qual se fazem, se desenham ou se constroem formas de temporalidade), um **dispositivo luminoso** (no qual se dá a luz, se dá a ver, no qual as coisas se descobrem, em que se desenham e se constroem formas de iluminação e de visibilidade mas também formas de obscuridade e de opacidade), um **dispositivo posicional e presencial** (em que cada um tem que estar presente, fazer-se presente, manter-se presente na posição que lhe é própria) e um **dispositivo textual e verbal** (feito de leituras e comentários, de palavras e silêncios, de perguntas e respostas, de conversas e diálogos) (Larrosa, 2018, p. 194, grifo nosso).

Repetimos a pergunta: O que pode uma/um professora/or de cantos populares brasileiros oferecer com generosidade, transbordar? Pode transbordar tempo, luz, presença, palavra e também um compromisso, uma responsabilidade e uma ética. Oferecer um ensino de cantos populares brasileiros comprometido com a diversidade cultural que lhe é intrínseca e com a valorização das histórias, trajetórias, narrativas e identidades que os constituem. Comprometer-se com um ensinar ético e responsável, que reconhece a música (e o canto) como

⁷³ Inspirada em Spinoza (1677/2009), a pergunta “o que pode uma professora de cantos populares brasileiros?” compreende a potência de afetar e ser afetada/o, em aumentar a capacidade de existir e agir da outra pessoa.

expressão situada social, política e historicamente, e que amplia as bordas, atravessa e abre caminhos para múltiplas vozes, modos de existir e visões de mundo (Valle, 2023b).

No caminho trilhado por essas oito mulheres, artistas e professoras de cantos populares, transbordou um olhar tanto para o ensino quanto para o cantar como um gesto [que carrega memórias, histórias, afetos, escolhas e resistências], com um gesto de autoria [que se sabe inacabado], como um movimento [impulsionado por sonhos e desejos que são maiores ou anteriores a qualquer técnica], como escuta [que cuida, que acolhe singularidades, que orienta, que oferece tempos, espaços e presença] e como expressão ética e livre [que existe, que age e persevera].

*Eu acredito muito nessa coisa **generosa do canto**. Eu acho que o canto é muito maior do que você chegar e: “Ah, é assim, você faz isso, faz aquilo, faz assado e vai sair assim”. É muito mais do que isso. [...] E eu acho assim, Rô, que quando as pessoas não têm essa generosidade natural, elas **não enxergam o canto como uma coisa maior**, acho que a coisa não vinga (Nair, 2025, entrevista, grifo nosso).*

4. CONSIDERAÇÕES E ENCRUZILHADAS

Escutas, encontros, afetos, encruzilhadas, experiências/travessias.

Acolhimento, compartilhamento, generosidade, amorosidade e boniteza.

Gestos de criação, movimentos, inacabamento.

Acredito que essas palavras expressam um pouco da dimensão do que foi/é [e continua...] essa experiência de constituir-se pesquisadora, acompanhada, inspirada e guiada por muitas vozes, tendo a oportunidade de vivenciar inúmeros bons encontros. Certamente, o fato de termos realizado esta pesquisa tendo a escuta como método possibilitou ampliar os caminhos, a própria escuta, os olhares e aprofundar a análise e a discussão das informações. Também acreditamos que esta disponibilidade para uma escuta respeitosa, que acolheu vozes, silêncios e emoções, foi fundamental para que as professoras se sentissem confortáveis e, com muita generosidade, compartilhassem conosco as suas histórias, com narrativas sobre experiências pessoais, artísticas e profissionais.

Por isso, estivemos constantemente diante de encruzilhadas, a partir das quais fizemos escolhas sobre quais fragmentos dessas narrativas seriam incorporados à análise que compartilhamos nesta escrita.

Um outro fator que se mostrou importante no percurso metodológico da pesquisa, além da escuta como método, foi o tipo de análise que escolhemos proceder. A Análise Temática Reflexiva nos proporcionou outras escutas e leituras para as informações produzidas nas entrevistas, levando-nos à construção dos temas que compuseram cada capítulo. Porém, essa dissertação não oferece um produto/resultado final, pronto e acabado. De outro modo, compartilhamos aqui as narrativas sobre os caminhos que oito mulheres criaram/criam e trilham/trilham em suas jornadas inacabadas de constituir-se professoras de cantos populares brasileiros em Curitiba (PR), entrelaçadas com nossas percepções, análises e reflexões em diálogo com literaturas de diferentes áreas do conhecimento [educação musical, educação, filosofia, psicologia, pedagogia vocal, ciências da voz]. Trazemos, ainda, no decorrer de nossas considerações, outras reflexões que nos colocaram em novas encruzilhadas.

Conhecemos oito formas diversas de atuação. Diversas porque o caminho de cada professora é único e não há possibilidade de neutralidade em suas escolhas. Ao escutar cada história, pudemos compreender que suas decisões foram/são influenciadas: a) por tudo aquilo que vem antes: os valores e princípios herdados e experienciados no ambiente familiar e aqueles construídos e sedimentados [mas não imutáveis] a partir das suas experiências escolares [da

educação básica ao ensino superior e no ensino não formal], artísticas, religiosas, políticas e culturais; os seus desejos/vontades e necessidades [há muitas/os professoras/es que entram nessa profissão como forma de subsistência]; b) por aquilo que acontece no entre, nas experiências e desafios que nascem nas relações que o exercício da profissão possibilita: com suas/seus alunas/os, com suas/seus pares ou com outras/os agentes nos contextos educativos; c) pela forma como cada pessoa docente escolhe transbordar [ou não] e oferecer [ou não] os saberes aprendidos e criados nessa jornada.

Embora alguns estudos⁷⁴ evidenciem a existência de algumas abordagens pedagógicas mais perceptíveis na Pedagogia Vocal Brasileira [em diferentes eixos estilísticos] um dos achados deste estudo foi identificar que relacionar essas abordagens aos modos de fazer das professoras entrevistadas constitui um caminho promissor para investigações futuras.

Ao compartilharmos, ainda que em fragmentos, as experiências dessas oito docentes, acreditamos contribuir para o crescimento⁷⁵ de um outro movimento: tornar visíveis os saberes construídos/produzidos efetivamente na prática cotidiana de cada professora, de modo a reivindicar o reconhecimento de suas autorias como criadoras de modos de pensar e fazer o ensino de cantos populares brasileiros nos contextos educativos em que atuam.

Essa reivindicação, porém, nos confronta com uma nova encruzilhada: o desafio de escutar, [re]conhecer, compartilhar, divulgar e legitimar as experiências de mais professoras/es de cantos populares brasileiros atuantes em diferentes cidades/estados/regiões de nosso país, situando-os em seus contextos históricos, políticos e culturais. Isso aponta para duas direções: a necessidade de mais pesquisas e a necessidade do aumento de espaços de formação e mediação mais acessíveis.

Uma ampliação do número de pesquisas com esses objetivos poderá contribuir para uma futura estruturação de disciplinas, cursos de graduação e especialização, bem como de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação voltadas às especificidades da Pedagogia Vocal Brasileira, particularmente no âmbito do ensino dos cantos populares brasileiros. Ademais, tais estudos podem contribuir para a criação de respostas a uma questão que também se faz encruzilhada: que pedagogias sustentam – ou podem vir a sustentar – a Pedagogia Vocal Brasileira?

⁷⁴ Corusse (2021); Mariz (2024); Paes de Carvalho (2024); Silva (2025).

⁷⁵ Em nossa revisão de escopo sobre saberes docentes (Jorge *et al.*, 2026) conhecemos algumas pesquisas realizadas com professoras/es de cantos, como é caso de Kimura (2015), Cota (2015), Sandroni (2017), Almeida (2020), Corusse (2021), Alencar (2022), Valle (2023b), Santos (2024), além de Mariz (2013) e Silva (2026). Ter tomado conhecimento dessas pesquisas contribuiu para o nosso crescimento e ampliou nossa compreensão do campo.

Outro eixo temático observado nas entrevistas, que pode despontar como nova encruzilhada, diz respeito aos eventos e fatos que marcaram a história dos cantos de música popular brasileira em Curitiba (PR), desde o final da década de 1980, tanto em relação ao movimento de renovação do canto coral brasileiro quanto aos primórdios do Conservatório de MPB, no que tange às questões pedagógicas. Embora exista um relatório das atividades referentes aos dez primeiros anos de existência do CMPB e algumas pesquisas e publicações específicas sobre o Vocal Brasileirão e o maestro Marcos Leite, parece não haver um número expressivo de pesquisas que abordem a estrutura curricular e/ou questões pedagógicas do ensino, em especial do curso de Canto Popular. Isso nos remete às perguntas que trouxemos na introdução ao contextualizarmos a cidade/local da pesquisa nas décadas de 1980/1990. Para além de Curitiba e do eixo Rio-São Paulo, teriam ocorrido movimentos semelhantes em outros estados? Quais vozes têm construído as narrativas sobre a Pedagogia Vocal no Brasil e de que regiões essas vozes narram?

Nossa pesquisa também nos permitiu conhecer narrativas impactantes sobre trabalhos realizados com pessoas em situação de vulnerabilidade, com comunidades tradicionais, em hospitais e com pessoas idosas. Ao mesmo tempo, escutamos relatos de maus encontros que foram silenciadores e nos sugeriram tanto um viés de gênero quanto de diferentes formas de violências. Diante disso, algumas dessas narrativas foram suprimidas, reafirmando nosso compromisso ético com as participantes e nosso cuidado em respeitar e preservar suas histórias, assegurando-lhes o anonimato. Ainda assim, reconhecemos – e registramos aqui – que esses temas precisam e merecem ser aprofundados em investigações e discussões futuras.

Aqui, a nossa travessia faz uma pequena interrupção para suspender temporariamente o nosso trajeto, pois esta pesquisa é um gesto de criação, portanto se faz inacabada. Mas antes dessa pausa, queremos deixar uma declaração, lançar uma provocação e compartilhar um sentimento.

Com muita tranquilidade e segurança, queremos afirmar/defender que, independentemente de eixo estilístico, gêneros musicais ou abordagens de ensino, é imprescindível que professoras/es de [música] cantos reflitam sobre e reafirmem constantemente os valores, princípios e concepções que orientam, sustentam e atravessam o seu pensar e fazer pedagógicos. Acreditamos em uma educação músico-vocal que se constrói a partir das relações éticas e dialógicas, que respeita e valoriza os desejos e necessidades das/os alunas/os ao mesmo tempo que busca ampliar suas perspectivas a fim de possibilitar outros devires. Uma prática pedagógica que, situada culturalmente, também se permita estranhar o familiar, que evite a hierarquização de saberes e a dicotomização do ser humano. Desejamos

uma pedagogia para o ensino de cantos que se faz nos encontros, que afeta e é afetada, que se deixa mover pela escuta, pela generosidade e pelo acolhimento das singularidades e que, justamente por isso, potencializa processos formativos mais críticos, sensíveis e emancipadores.

A provocação em forma de pergunta, que certamente permanecerá nos instigando por muito tempo ainda, vem para convocar respostas outras, singulares e plurais, pela voz de outras/os pesquisadoras/es – professoras/es: o que pode uma/um professora/or de cantos populares brasileiros oferecer com generosidade – transbordar?

O sentimento a ser compartilhado é a alegria que nos envolveu ao encontrar tantas possibilidades de travessias. Esta pesquisa-escuta-conversa teve o privilégio de encontrar oito mulheres que ensinam, que cantam, que criam caminhos, produzem arte, pesquisam e se colocam em constante movimento. Nessa jornada, diante de tanta boniteza e generosidade, fomos provocadas a vislumbrar um ensino que olhe/pense/escute os cantares como gestos [que carregam memórias, histórias, afetos, escolhas e resistências], como movimentos [impulsionados por sonhos e desejos que antecedem quaisquer técnicas e métodos, ainda que não prescindam deles] e como expressões de afetos e liberdades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Paula Lima de. **O ensino do canto popular em duas universidades públicas brasileiras**: um estudo sobre as práticas pedagógicas da UnB e da UFMG. 2017. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ALEIXO, Paulo Vitor Poloni. **Ensino e aprendizagem do Canto Popular no “Método Cantar Brasileiro”**. 2023. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

ALENCAR, Dara Elizabeth Costa. **Formação em canto popular**: um estudo de entrevista narrativa (auto)biográfica com Dani Baggio. 2022. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ALMEIDA, Caroline Ramalho. **O Canto é Para todos**: Estudo de diferentes abordagens no ensino-aprendizagem do canto para não cantores e cantores iniciantes. Proposta para uma abordagem holística. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação, Música). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020.

ALVES, Rubem. Escutatória. *In*: ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999. p. 64-66.

ARAÚJO, Marconi. **O Belting Contemporâneo**. Brasília: Musimed, 2013.

ARAÚJO, Marconi. O Belting Contemporâneo. **Studio Marconi Araújo**, [2026]. Disponível em: <<https://www.studiomarconiaraujo.com/belting-contemporaneo>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

ARNDT, Andressa Dias. **“Mas, nós vamos compor?”**: roda de música como experiência coletiva em um CRAS da região metropolitana de Curitiba. Dissertação (Mestrado, Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, n. 5, p. 13-20, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA TÉCNICA ALEXANDER – ABTA. A técnica. **ABTA**, [2026]. Disponível em: <<https://www.abtalexander.com.br/>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BARBOSA, Francielly. População trans se opõe à nova idade mínima para terapia hormonal. **Agência Brasil**, 8 jun. 2025. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2025-05/populacao-trans-se-opoe-nova-idade-minima-para-terapia-hormonal>>. Acesso em: 31 maio 2026.

BASE DE DADOS DO CHORO. Conservatório de MPB de Curitiba. **Base de Dados do Choro**, [2026]. Disponível em: <<https://acervosvirtuais.ufpel.edu.br/choropatrimonio/acoes-de-ensino/conservatorio-de-mpb-de-curitiba/>>. Acesso em: 31 maio 2026.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, *online*, v. 15, n. 3, p. 249-254, 2015.

BORDA. In: HOUAISS, Antônio (Org.). **Houaiss**: Dicionários e corretores Houaiss para indivíduos, equipes e instituições. [2026] Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php//17a/borda>. Acesso em: 29 maio 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. Tradução de Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Successful qualitative research**: A practical guide for beginners. Los Angeles: Sage, 2013.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Thematic analysis. **The Journal of Positive Psychology**, Newcastle, v. 12, n. 3, p. 1-2, 2016.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic Analysis**. [2022]. Disponível em: <<https://www.thematicanalysis.net/>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRAUN, Virginia *et al.* Thematic Analysis. In: LIAMPUTTONG, Pranee (ed.). **Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences**. Singapore: Springer, 2019. p. 843-860.

BRITO, Kalassa Lemos de. **Dando voz ao corpo dando corpo à voz**: subjetividades de um corpo-vida. 2013. Dissertação (Mestrado, Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BRITO, Norma Gabriel. **Itinerâncias corpóreas**: Vibrações d(n)o *corpovoz* de cantores de ópera. 2024. Tese (Doutorado, Artes Cênicas). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

CADERNO G. Voz, corpo e expressão. **Gazeta do Povo**, 21 fev. 2011. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/voz-corpo-e-expressao-e5cbozt9jcid8ak4otdhbnzny/>>. Acesso em: 31 maio 2026.

CARRARA, Paula Antonia da Silva. **[Corpo Voz Escuta]**: Rastros de uma prática, reflexões em processo. 2015. Dissertação (Mestrado, Pedagogia do Teatro). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, Maria Clara 'Cacala'. **Cursos online de canto popular**: possibilidades, desafios e limitações. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização, Pedagogia vocal: expressão e técnica). Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2022.

CENTRE DE VOIX ROY HART VOICE CENTRE. Welcome to the Roy Hart Voice Centre! **Centre Roy Hart**, [2026]. Disponível em: <<https://centreroyhart.org/>>. Acesso em: 18 mar. 2026.

CÉU DA BOCA. In: **Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira**. [2026]. Disponível em: <<https://dicionariompb.com.br/grupo/ceu-da-boca/>>. Acesso em: 30 maio 2026.

COMEÇAR. In: HOUAISS, Antônio (Org.). **Houaiss**: Dicionários e corretores Houaiss para indivíduos, equipes e instituições. [2026] Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php//17a/comecar>. Acesso em: 29 maio 2026.

CONTRERAS, José; PÉREZ de LARA, Núria. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

CORUSSE, Mateus Vinicius. **A pedagogia vocal no canto popular brasileiro: estética, técnica e formalização nas escolas técnicas e conservatórios públicos de São Paulo**. 2021. Tese (Doutorado, Música). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2021.

COTA, Luísa Vogt. **Configurações identitárias profissionais de professores de canto**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

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

DELEUZE, Gilles. **En medio de Spinoza**. 2. ed. Buenos Aires: Cactus, 2008.

DENGO, Camila Luciana. **Professores de canto de Caxias do Sul – RS: mapeando suas formações**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação, Música). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRAMAR. In: HOUAISS, Antônio (Org.). **Houaiss**: Dicionários e corretores Houaiss para indivíduos, equipes e instituições. [2026] Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php//17a/derramar>. Acesso em: 29 maio 2026.

DUNKER, C. I. L.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ELME, Marcelo Matias. **As técnicas vocais no canto popular brasileiro: processos de aprendizagem informal e formalização do ensino**. 2015. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ELME, Marcelo Matias. **Canto popular brasileiro e técnica: o uso pedagógico do repertório no aperfeiçoamento da voz**. 2019. Tese (Doutorado, Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

EM CARTAZ. Oficina para cantores e profissionais da voz. **Em Cartaz**, 18 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.emcartaz.net/musica/oficina-para-cantores-e-profissionais-da-voz/>>. Acesso em: 31 maio 2026.

EQUALE CONVIDA. O Coro Come e Grupo Vocal Sofá Sueco. **CCJF**, 2025. Disponível em: <<https://ccjf.trf2.jus.br/programacao/equale-convida-o-coro-come-e-grupo-vocal-sofa-sueco>>. Acesso em: 30 maio 2026.

ETIKAN, Ilker; ALKASSIM, Rukayya; ABUBAKAR, Sulaiman. Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. **Biometrics and Biostatistics International Journal**, v. 3, n. 1, p. 6-7, 2016.

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

FESTIVAL INTERNACIONAL DE MÚSICA DE LONDRINA – FIML. Histórico. **FIML** [2026]. Disponível em: <<https://fiml.art.br/historico/>>. Acesso em: 30 maio 2026.

FIUZA, Mauro. **5ª Roda de Conversa da PROCANTO – com Fernando Zimmermann, Flávia Caraíbas, Joana Mariz e Mauro Fiuza**. PROCANTO | Associação Brasil. de Professores de Canto, 2026. 1 vídeo (1h37min7s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QIZBr7G9YSQ>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

FONTOURA, Juju. **Vocal Brasileiro**: uma história. Curitiba: Cântaro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Narayani Sri Hamsa de. **A voz que ocupa o mundo**: Conversas sobre a experiência de um aboiador e uma possível pedagogia vocal emancipadora. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia Vocal). Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2021.

GABORIM MOREIRA, Ana Lúcia Iara; EGG, Marisleusa de Souza. Cantando na escola: caminhos e possibilidades para a educação vocal. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 34-56, 2018.

GELAMO, Renata. **Narrar a voz**: trajetórias de uma voz-experiência em busca da voz própria. 2018. Tese (Doutorado, Arte-Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

GIERCZYK, Marcin *et al.* The snowball sampling strategy in the field of social sciences. Contexts and considerations. **Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)**, v. 43, n. 2, p. 87-104, 2024.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GOMES, Adriana Fabro. **Marcos Leite e o Vocal Brasileiro**: a prática da música vocal no CMPB de Curitiba. 2022. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2022.

GOULART, Diana; COOPER, Malu. **Por todo canto**: método de técnica vocal para o canto popular. São Paulo: G4, 2002. v. 1.

GROFF, Apoliana Regina. **Entre vozes e linguagens para enunciar a violência**: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as. 2015. Tese (Doutorado, Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GROFF, Apoliana R.; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. A constituição do(a) pesquisador(a) em Ciências Humanas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, 2010.

GUERRA, Jhony Bossolane. **Professor de canto**: aspectos de uma formação transdisciplinar. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização, Pedagogia vocal: expressão e técnica). Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2021.

GUZMAN, Marco. **Aprendizagem sensório-motora aplicada ao canto**. Instituto Formação em Voz. Curso online e ao vivo, via plataforma Zoom, em 18 de maio de 2024.

HAN, BYUNG-CHUL. **Psicopolítica**: Neoliberalismo e novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2014.

HAN, BYUNG-CHUL. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, BYUNG-CHUL. **A agonia do Eros**. Belo Horizonte: Âyiné, 2017.

HAN, BYUNG-CHUL. **A salvação do belo**. Petrópolis: Vozes, 2019.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. *In*: HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987. p. 141-194.

INSTITUTO CURITIBA DE ARTE E CULTURA – ICAC. Histórico do CMPB. **ICAC**, [2026]. Disponível em: <<https://icac.org.br/conservatorio-de-musica-popular-brasileira/cmpb/historico/>>. Acesso em: 30 maio 2026.

INSTITUTO FELDENKRAIS. O Método Feldenkrais. **Instituto Feldenkrais**, [2026]. Disponível em: <<https://www.institutofeldenkrais.pt/o-metodo-feldenkrais/>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

INSTITUTO RUDOLF STEINER. Canto Werneck. **Instituto Rudolf Steiner**, [2026]. Disponível em: <<http://institutorudolfsteiner.org.br/antroposofia/canto-werbeck/>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

JAFFE, Noemi. **Livro dos começos**. São Paulo: SESI, 2018.

JORGE, Rosane. Relato de Experiência: o processo de investigação e criação músico-vocal de uma cia de teatro musical permeado por um olhar pedagógico. *In*: Congresso Nacional da ABEM, 27, Curitiba, 2025. Curitiba: ABEM, 2025. p. 1-18.

JORGE, Rosane *et al.* Saberes docentes de professores de canto popular no Brasil: uma revisão de escopo de estudos realizados entre 2015 e 2024. **OPUS**, [s.l.], v. 32, n. 1, p. e263230 (1-25), jul. 2026. ISSN 15177017. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2026.32.30>>. Acesso em: 06 ago. 2026. doi:<http://dx.doi.org/10.20504/opus2026.32.30>.

KIMURA, Verônica. **A Formação e as Práticas de Ensino de Professores de Canto Popular: perspectivas de professores da cidade de Florianópolis – SC**. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KLEIN, Susan. Klein Technique: The Klein School of Movement and Dance. **Klein Technique**, [2026]. Disponível em: <<https://kleintechnique.com/>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

LÃ, Filipa M. B. Learning to be a professional singer. *In*: PAPAGEORGI, Ioulia; WELCH, Graham. **Advanced musical performance: investigations in higher education learning**. USA: Ashgate Publishing Company, p. 265-286, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-29, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

LATORRE, Consiglia. **A estética vocal no canto popular do Brasil**: uma perspectiva histórica da performance de nossos intérpretes e da escuta contemporânea, e suas repercussões pedagógicas. 2002. Dissertação (Mestrado, Música). Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2002.

LEMOS, Cristina; GOMES, Solange Maranhão. **Musicando**. Curitiba: Gramofone, 2005.

LIEBENBERG, Linda; JAMAL, Aliya; IKEDA, Janice. Extending Youth Voices in a Participatory Thematic Analysis Approach. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 19, p. 1-13, 2020.

LIMA, Robson Coelho de. **Aulas de canto na pandemia**: urgência e resiliência. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura, Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

LoVETRI, Jeanie. Somatic Voicework™. **Jeanie LoVetri | Master Vocal Consultant**, [2026]. Disponível em: <<https://jeanielovetri.com/somatic-voicework-vocal-pedagogy-course/>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

LUCINDA, Elisa. **Vozes guardadas**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Madrid: Elejendria, 1912.

MACHADO, Regina. **A voz na canção popular brasileira**: um estudo sobre a Vanguarda Paulista. 2007. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MACHADO, Regina. **Da intenção ao gesto interpretativo**: análise semiótica do canto popular brasileiro. 2012. Tese (Doutorado, Linguística). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MAKWANA, Dhaval *et al.* Sampling methods in research: A review. **International Journal of Trend in Scientific Research and Development**, v. 7, n. 3, p. 762-768, 2023.

MALETTA, Ernani de Castro. A dimensão espacial e dionisíaca da voz com base nas propostas de Francesca Della Monica: resgatando liberdade expressiva e identidade vocal. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 22, p. 39-52, 2014.

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

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

MARIZ, Joana. **O que é pedagogia vocal?** PROCANTO | Associação Brasil. de Professores de Canto, 2021a. 1 vídeo (3m28s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MEE-RQ7fQh8>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

MARIZ, Joana. **Desperte Sua Voz - Estratégias metodológicas para o ensino do canto popular (Profa. Dra. Joana Mariz)**. Canal de Maria Gabriella, 2021b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vrxqishykr>>. Acesso em: 2 jun. 2026.

MARIZ, Joana. Pedagogia vocal brasileira na atualidade: contextos estilísticos, abordagens pedagógicas e posturas de ensino. *In*: Congresso da ANPPOM, XXXIV, 2024, Salvador. **Anais**. Salvador: ANPPOM, 2024. p. 1-14.

MARIZ, Joana. **5ª Roda de Conversa da PROCANTO – com Fernando Zimmermann, Flávia Caraíbas, Joana Mariz e Mauro Fiuza**. PROCANTO | Associação Brasil. de Professores de Canto, 2026. 1 vídeo (1h37min7s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QIZBr7G9YSQ>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

MARTINS, Máira Horta de Sá. Espaços de criação na aula de canto: reflexões e propostas a partir dos escritos de Fayga Ostrower. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia vocal: expressão e técnica). Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2022.

MELO, Leonor Cristina Cabral de. **A voz como revelação do corpo**: saúde e verdade na pedagogia vocal do ator. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, *online*, v. 9, n. 22, p. 521-539, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506>>. Acesso em: 2 jun. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? *In*: MENDONÇA, Ana Valéria Machado; SOUSA, Maria Fátima de. (org). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa em saúde**. Brasília: ECoS, 2021. p. 31-47. v. 1.

MONTE, Marisa; ANTUNES, Arnaldo; CARVALHO, Dadi. Portas. Intérpretes: Marisa Monte. *In*: MONTE, Marisa. **Portas**. Rio de Janeiro: Monte Criação e Produção, 2022. Disponível em: <<https://open.spotify.com/track/1z5nbmyu7YNch0aRQLuaUj?si=tyhLvK3yRvWCBf2pIoh5WA>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

NANCY, JEAN-LUC. **À Escuta**. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2014.

NASCIMENTO, Anderson Maurício do. **A MPB no contexto da prática coral**: uma proposta interpretativa dos arranjos de Marcos Leite com o grupo vocal Gogó à Brasileira. 2024. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

NASCIMENTO, Anderson Mauricio do; SILVA, Vladimir Alexandro Pereira. Marcos Leite e o canto coral brasileiro no contexto da contracultura: aspectos históricos, analíticos e interpretativos. **Orfeu**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 1-39, 2025.

NEDER, Álvaro. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 22, p. 181-195, 2010.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

PAES DE CARVALHO, Anna. **Espaços de mediação na pedagogia vocal do canto popular**: um estudo etnográfico no Rio de Janeiro e em São Paulo. Tese (Doutorado, Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

PEREIRA, Eliane *et al.* Semelhanças e dissonâncias em espaços de ensinar e aprender. **Psicologia Argumento Dossiê**, Curitiba, v. 32, n. 78, p. 39-49, jul./set. 2014.

PICCOLO, Adriana Noronha. **Canto popular brasileiro: a caminho da escola**. 2003. Monografia (Licenciatura, Educação Artística). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PICCOLO, Adriana Noronha. **O canto popular brasileiro: uma análise acústica e interpretativa**. 2006. Dissertação (Mestrado, Musicologia). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PRINCÍPIO. In: HOUAISS, Antônio (Org.). **Houaiss: Dicionários e corretores Houaiss para indivíduos, equipes e instituições**. [2026] Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php//17a/principio>. Acesso em: 29 maio 2026.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa; CAMPOS, Douglas Aparecido de. O papel da universidade no processo de formação do pensamento crítico-reflexivo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 29, e56362, 2024.

QUEIROZ, Alexei Alves de. **Canto Popular: pensamentos e procedimentos de ensino na Unicamp**. 2009. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Tradução de Daniele Ávila. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 15, p. 107-122, 2010.

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

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SALOMÃO, Gláucia Laís; SCHERER, Klaus; SUNDBERG, Johan. Emotional expressivity in singing. Assessing physiological and acoustic indicators of two opera singers' voice characteristics. **J. Acoust. Soc. Am.**, v. 155, p. 18-28, 2024.

SANDRONI, Clara. **Práticas de ensino de canto popular urbano brasileiro no grupo de estudos da voz (GEV-RJ) e seus desdobramentos**. 2013. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANDRONI, Clara. **O ensino de canto popular no Brasil: um subcampo emergente**. 2017. Tese (Doutorado, Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Míriam Maria dos. **Saberes fundamentais no ensino dos múltiplos cantares de música popular no Brasil: uma abordagem integrativa e cultural**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização, Pedagogia vocal: expressão e técnica). Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2024.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Editora FAPESP, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, *online*, v. 13, n. 3, p. 170-176, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47177>>. Acesso em: 2 jun. 2026.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SAWAIA, Bader Burihan; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia (org.). **Afetos & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**. São Paulo: Hucitec, 2021.

SILVA, Aline Cebulski. **A terminologia do ensino de canto popular brasileiro em duas instituições de Curitiba**. 2026. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2026.

SILVA, Iara Canuto da. **Interconexões entre abordagens da pedagogia vocal no canto popular: uma discussão à luz da proposta musicopedagógica Cante e Dance com a Gente**. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

SKLIAR, Carlos. **Y si el otro no estuviera ahí?** Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

SKLIAR, Carlos. Experiência, diferença e formação. *In: INFORMACCE*, III, 2014, Salvador. **Conferência de abertura**. Salvador: UFBA, 2014.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-36.

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, Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arq. bras. psicol., online*, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Trabalho original publicado em 1677).

STRAPPAZZON, André Luis; MAHEIRIE, Katia. “Bons encontros” como composições: experiências em um contexto comunitário. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 114-127, ago. 2016.

STRAPPAZZON, André Luis; SAWAIA, Bader Burihan; MAHEIRIE, Kátia. A liberdade em Spinoza como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. *Psicologia & Sociedade, online*, v. 34, p. 1-16, 2022.

SUNDBERG, Johan. **A ciência da voz**: fatos sobre a voz na fala e no canto. Tradução de Glaucia Laís Salomão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRANS. *In: HOUAISS, Antônio (Org.). Houaiss: Dicionários e corretores Houaiss para indivíduos, equipes e instituições*. [2026] Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/300/trans>. Acesso em: 29 maio 2026.

TRANSFORMAR. *In: HOUAISS, Antônio (Org.). Houaiss: Dicionários e corretores Houaiss para indivíduos, equipes e instituições*. [2026] Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/17a/transfor-mar>. Acesso em: 29 maio 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROGRAD. **Formulário para propostas dos PPCs dos cursos de graduação da UNESPAR.** Curitiba: UNESPAR, 2024. Disponível em: <embap.curitiba1.unespar.edu.br/menu-ensino/graduacao/bacharelado-canto-superior-canto/copy_of_PPC_2024comregulamentos.pdf>. Acesso em: 31 julho 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR. Bacharelado em Canto. **UNESPAR**, [2026a]. Disponível em: <<https://embap.curitiba1.unespar.edu.br/menu-ensino/graduacao/bacharelado-canto-superior-canto>>. Acesso em: 30 maio 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR. Bacharelado em Música Popular. **UNESPAR**, [2026b]. Disponível em: <<https://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/bacharelado-em-musica-popular>>. Acesso em: 30 maio 2026.

VALLE, Simone Franco. **Educação vocal é um fenômeno culturalmente situado**: reflexões pedagógicas e suas aplicações para o ensino dos cantos de música popular brasileira. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização, Pedagogia vocal: expressão e técnica). Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2023a.

VALLE, Simone Franco. **Aspectos do processo de ensino-aprendizagem dos cantos de música popular brasileira**. 2023. Dissertação (Mestrado, Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023b.

VALLE, Simone Franco. Ensino dos cantos de música popular brasileira: perspectivas culturais e diretrizes pedagógicas. **Opus (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música)**, Vitória, v. 31, p. 1-16, 2025.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. Concrete Human Psychology. **Psikhologiya**, Moscou, n. 1, p. 53-77, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamiento y Palabra. In: **Obras Escogidas II**. Madri: Visor Distribuciones, 1992. (Trabalho original publicado em 1934).

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 99-104, maio/ago. 2005.

ZANELLA, Andréa Vieira. “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. *In*: ROS, Silvia Zanatta da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira (org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e(em) experiência. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 33-48.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2013.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 1-17, 2006.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1. Como ou por que você se tornou professora de cantos populares brasileiros? Você pode explorar aquilo que te provocou, te motivou, te levou pra esse lugar e se houve ou não influência de alguém, do meio, de alguma situação.
2. Quais os desafios e as aprendizagens desse “ser professora” de cantos populares?
3. No decorrer da sua trajetória você teve/tem oportunidade de trocas, de compartilhamentos com outras/os professoras/es?
4. Você desenvolveu uma metodologia própria? Ou uma marca pessoal no que diz respeito ao ensino de cantos populares?

Outros temas de interesse:

- Rotinas de aulas
- Organização de programas de ensino
- Repertórios
- Formações: pedagógica, artística e outras